Științele educației

Volum coordonat de

Liliana Stan

EDUCAȚIA TIMPURIE

Probleme și soluții



Collegium

POLIROM

COLLEGIUM

Ştiinţele educaţiei

Seria *Collegium. Ştiinţele educaţiei* este coordonată de Constantin Cucoş.

Foto copertă: © poznyakov/Depositphotos.com

www.polirom.ro

Editura POLIROM
Iaşi, B-dul Carol I nr. 4; P.O. BOX 266, 700506
Bucureşti, Splaiul Unirii nr. 6, bl. B3A, sc. 1, et. 1,
sector 4, 040031, O.P. 53

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României:

Educaţia timpurie: probleme şi soluţii / coord.: Liliana Stan; cuv. înainte de Constantin Cucoş – Iaşi: Polirom, 2016

Bibliogr.

ISBN print: 978-973-46-5978-4
ISBN ePub: 978-973-46-5998-2
ISBN PDF: 978-973-46-5999-9

I. Stan, Liliana (coord.)
II. Cucoş, Constantin (pref.)

37

Printed in ROMANIA

Volum coordonat de
Liliana Stan

EDUCAȚIA TIMPURIE
Probleme și soluții

Cuvânt-înainte de Constantin Cucoş

POLIROM
2016

Cuprins

Cuvânt-înainte (Constantin Cucoş) 11

Partea I

FINALITĂŢI PRIORITARE ÎN EDUCAŢIA TIMPURIE

Capitolul 1. Educaţia estetică în învăţământul preprimar. Importanţă, finalităţi, modalităţi de realizare (*Constantin Cucoş*) 15
1.1. Preliminarii justificative 15
1.2. Curriculumul de factură estetică pentru învăţământul preprimar. Statut şi caracteristici 17
1.3. Argumente pentru o educaţie estetică timpurie 19
1.4. Principii ale educaţiei estetice corelate cu formarea timpurie 22
1.5. Tipuri de activităţi specifice nivelului preşcolar de instruire 25
1.6. Probleme deschise şi sugestii 29
Referinţe bibliografice 31

Capitolul 2. Dezvoltarea comportamentelor de autonomie personală şi socială ale preşcolarilor (*Genoveva Farcaş*) 32
2.1. Autonomia – precizări semantice şi clarificări conceptuale 32
2.2. Autonomie şi dependenţă la vârsta preşcolară 34
2.3. Studiu experimental privind dezvoltarea comportamentelor de autonomie personală şi socială a copiilor preşcolari de 5/6 ani 36
2.4. Analiza şi interpretarea rezultatelor 41
2.5. Constatări şi concluzii ale cercetării 42
Referinţe bibliografice 44

Capitolul 3. Stima de sine şi dezvoltarea ei la copil (*Cristina-Corina Benţea*) 46
3.1. Ce este stima de sine? 46
3.2. Evoluţia stimei de sine 47
3.3. Factori care influenţează dezvoltarea stimei de sine la copil 48
3.4. Evaluarea stimei de sine la copil 50
3.5. Căi de dezvoltare a stimei de sine la copil 51
Referinţe bibliografice 55

Capitolul 4. Pregătirea copiilor pentru şcoală (*Georgeta Diac*) 56
4.1. Educaţia timpurie – context şi factor ale pregătirii copilului pentru şcoală 57
4.2. Dezvoltare timpurie – educaţie timpurie 58
4.3. Importanţa educaţiei timpurii şi a pregătirii pentru şcoală – dovezi experimentale 61
4.4. Cum pregătim copilul pentru şcoală? 64
Referinţe bibliografice 66

Capitolul 5. Argumente în favoarea educației interculturale a preșcolarilor (*Andrei-Lucian Marian*) 67
5.1. Achiziția conceptelor de *cultură*, *rasă* și *etnie* de către copii 67
5.2. Dimensiunea interculturală a educației timpurii 70
Referințe bibliografice 73

Partea a II-a

INSTRUMENTE ȘI CONTEXTE ALE ÎNVĂȚĂRII COPIILOR DE VÂRSTĂ MICĂ

Capitolul 6. Învățarea experiențială în educația timpurie (*Dorina Sălăvăstru*) 77
6.1. Premise teoretice ale învățării experiențiale 77
6.2. Conceptul de *învățare experiențială* 81
6.3. Modelul învățării experiențiale al lui David Kolb 82
6.4. Învățarea experiențială în educația timpurie 84
6.5. Valențe formative ale modelului învățării experiențiale 87
Referințe bibliografice 89

Capitolul 7. Jocul – activitatea serioasă a copilului. Considerații psihopedagogice (*Ciprian Ceobanu*) 90
7.1. Caracteristici ale comportamentelor ludice 91
7.2. Concepții despre joc și comportamentele ludice 94
7.3. Perspective psihopedagogice asupra jocului 96
Referințe bibliografice 103

Capitolul 8. Parteneriatul cu familia în educația timpurie (*Simona Butnaru*) 104
8.1. Ce este parteneriatul educațional? 104
8.2. Condiții ale eficienței parteneriatului educațional 105
8.3. Beneficii ale parteneriatului educațional 108
8.4. Factori care împiedică implicarea părinților în educație 110
8.5. Studiu despre credințele părinților și ale profesorilor privind calitatea educației preșcolarilor și implicarea părinților în educație 111
Referințe bibliografice 116

Capitolul 9. Recompensele și rolul lor în educația timpurie (*Versavia Curelaru*) 120
9.1. Perspective teoretice privind utilizarea recompensei 120
9.2. Tipuri de recompense 124
9.3. Recompensa ca mijloc de motivare 125
9.4. Controverse privind efectele recompenselor 126
9.5. Condițiile aplicării educative a recompenselor 128
Referințe bibliografice 130

Capitolul 10. Materialele didactice – instrumente pentru formarea reprezentărilor la preșcolari. Cazul reprezentărilor matematice (*Constantin Petrovici*) 132
10.1. Rolul materialului didactic în cadrul strategiei didactice 132
10.2. Utilizarea materialului didactic în activitățile matematice 135
10.3. Simțurile și învățarea matematicii 136
Referințe bibliografice 142

Capitolul 11. Abordarea narativă în educația timpurie (*Ovidiu Gavrilovici*) 143
11.1. O introducere în elementele constitutive ale abordării narative 143
11.2. Conversațiile externalizatoare – o perspectivă alternativă etichetării 144

11.3. Conversaţiile pe marginea rezultatelor unice – evidenţierea şi detalierea excepţiilor dezirabile de la relaţia împovărătoare cu o „problemă" acuzată . . . 147
11.4. Documentarea iniţiativelor – bază pentru sărbătorirea capacităţii şi a succesului . . . 147
Referinţe bibliografice . . . 148

Capitolul 12. Stilurile de ataşament şi eficienţa actului educativ în copilărie (*Cătălin Dîrţu*) . . . 150
12.1. Preambul . . . 150
12.2. Repere privind evoluţia teoriei ataşamentului . . . 151
12.3. Stilurile de ataşament ca modele interne de lucru . . . 153
12.4. Eficienţa actului educativ şi stilurile de ataşament . . . 155
Referinţe bibliografice . . . 157

Capitolul 13. Stresul la copii (*Camelia Soponaru*) . . . 159
13.1. Introducere . . . 159
13.2. Stresul la copiii preşcolari . . . 160
13.3. Efectele stresului asupra creierului, comportamentului şi cogniţiei în perioada preşcolară . . . 163
13.4. Intervenţii în gestionarea stresului la copiii preşcolari . . . 165
Referinţe bibliografice . . . 166

Capitolul 14. Stresul şi temperamentul dificil în copilărie (*Daniela Muntele Hendreş*) . . . 169
14.1. Stres şi riscuri pentru sănătate în copilărie . . . 169
14.2. Temperamentul copilului considerat dificil . . . 170
14.3. Facilitarea dezvoltării optime prin demersuri ce respectă trăsăturile copilului . . . 173
14.4. Sugestii pentru sprijinirea comunicării educatorului cu părintele copilului dificil . . . 177
Referinţe bibliografice . . . 179

Capitolul 15. Trauma în copilăria timpurie (*Irina Crumpei-Tanasă, Cornelia Măirean*) . . . 181
15.1. Introducere . . . 181
15.2. Tipuri de traume şi impactul lor . . . 182
15.3. Factori de risc şi factori protectivi . . . 183
15.4. Evaluarea traumei . . . 184
15.5. Metode de intervenţie . . . 186
Referinţe bibliografice . . . 187

Capitolul 16. Consilierea curriculară pentru educaţia timpurie (*Nicoleta Rogoz, Carmen Creţu*) . . . 190
16.1. Introducere . . . 190
16.2. Servicii de consiliere curriculară . . . 191
16.3. Bune practici dezvoltate la nivel naţional şi internaţional. Studii de caz . . . 194
16.4. Proiectarea sesiunilor de consiliere . . . 196
16.5. Consilierea curriculară – un nou domeniu de profesionalizare? . . . 198
Referinţe bibliografice . . . 199

Partea a III-a

NOI PROVOCĂRI ŞI SOLUŢII ÎN EDUCAŢIA TIMPURIE

Capitolul 17. Imitaţia comportamentelor agresive la copii: rolul mass-mediei (*Octavian Onici*) 203
17.1. Factori psihosociali în producerea comportamentelor agresive 204
17.2. Rolul mass-mediei în determinarea comportamentelor agresive 205
17.3. Imitarea comportamentelor agresive. 206
17.4. Procese cognitive implicate în imitarea comportamentului agresiv 207
17.5. Diminuarea efectelor nocive în urma expunerii la modele agresive şi violente. 210
Referinţe bibliografice 212

Capitolul 18. *Digikids* sau impactul tehnologiei asupra dezvoltării copiilor (*Violeta Enea*) 214
18.1. Utilizarea calculatorului afectează dezvoltarea fizică a copiilor? 215
18.2. Utilizarea calculatorului afectează dezvoltarea socială a copiilor? 215
18.3. Sunt copiii afectaţi emoţional de utilizarea tehnologiei? 216
18.4. Este afectată dezvoltarea cognitivă a copiilor de utilizarea timpurie a tehnologiei? 217
18.5. Concluzii. 218
Referinţe bibliografice 220

Capitolul 19. Dimensiunea de gen la vârstele mici (*Nicoleta Laura Popa*, *Maria Nicoleta Turliuc*) 223
19.1. Diferenţe de gen la vârstele mici. 223
19.2. Stereotipul de gen. Particularităţi la vârsta preşcolarităţii şi micii şcolarităţi . . . 225
19.3. Rolul factorilor educaţionali în interiorizarea stereotipurilor de gen la copii . . . 226
19.4. Spaţiul educaţional formal şi diferenţele de gen la vârstele mici. 231
19.5. Reflecţii de final 233
Referinţe bibliografice 233

Capitolul 20. Educarea sexualităţii în copilăria mică/preşcolaritate (*Cristina Neamţu*) . . . 237
20.1. Formarea identităţii psihosexuale. Factori implicaţi şi efecte asupra comportamentului copilului mic. 237
20.2. Specificul manifestării sexualităţii la copilul mic şi preşcolar. 242
20.3. Rolul familiei în educarea sexualităţii preşcolarului şi şcolarului mic. 245
20.4. Rolul grădiniţei în educarea sexualităţii preşcolarului şi şcolarului mic 248
Referinţe bibliografice 252

Capitolul 21. Impactul migraţiei parentale asupra dezvoltării copiilor rămaşi acasă (*Loredana R. Gherasim*). 254
21.1. Problema migraţiei parentale 254
21.2. Efectele migraţiei parentale 255
21.3. Factori moderatori ai impactului migraţiei parentale asupra dezvoltării copiilor rămaşi acasă 258
21.4. Migraţia parentală în România 260
Referinţe bibliografice 262

Capitolul 22. Premise timpurii ale comportamentului vocaţional (*Ana-Maria Ţepordei*) . . . 265
22.1. Perspectiva developmentalistă asupra comportamentului vocaţional 265
22.2. Circumscrierea alternativelor vocaţionale 266

22.3. Stadiile timpurii ale circumscrierii alternativelor vocaţionale 267
22.4. Categorizare, nu stereotipizare 268
22.5. ABC-ul construirii carierei 270
Referinţe bibliografice 274

Capitolul 23. Educaţia timpurie în alternativa
educaţională Montessori (*Mariana Momanu*) 276
23.1. Contextualizare 276
23.2. Premise psihiatrice, antropologice şi filosofico-pedagogice 277
23.3. Educaţia în primele etape ale copilăriei 278
23.4. Actualitatea educaţiei montessoriene 287
Referinţe bibliografice 288

Capitolul 24. Grădiniţa Step by Step – o alternativă reală în învăţământul preşcolar
din România? (*Venera-Mihaela Cojocariu*) 290
24.1. Pedagogiile alternative – sens şi semnificaţie într-o societate democratică. 291
24.2. Alternativa Step by Step – specific şi deschidere spre învăţământul tradiţional 292
24.3. Grădiniţa actuală în România – variantă a grădiniţei Step by Step? 294
24.4. În loc de concluzii 296
Referinţe bibliografice 297

Capitolul 25. Educaţia muzicală timpurie în Şcoala Yamaha.
Implicaţii asupra dezvoltării auzului absolut (*Dorina Iuşcă*) 299
25.1. Auzul absolut – deprindere muzicală excepţională 299
25.2. Şcoala Yamaha – o nouă viziune asupra educaţiei muzicale timpurii 302
25.3. Rolul Şcolii Yamaha în dobândirea auzului absolut 305
Referinţe bibliografice 307

Partea a IV-a

ASPECTE DEZIRABILE ŞI INDEZIRABILE
ÎN ACTIVITATEA CADRELOR DIDACTICE

Capitolul 26. Satisfacţia profesională a cadrelor didactice (*Gianina-Ana Massari*) 311
26.1. Importanţa satisfacţiei profesionale 311
26.2. Conceptul de *satisfacţie profesională* 312
26.3. Modele ale satisfacţiei profesionale 313
26.4. Factorii determinanţi ai satisfacţiei profesionale 315
26.5. Instrumente de evaluare a satisfacţiei profesionale 326
26.6. Efecte ale satisfacţiei profesionale 328
Referinţe bibliografice 330

Capitolul 27. Evaluarea cadrelor didactice din învăţământul preşcolar –
(re)sursă a stresului profesional (*Otilia Clipa*) 336
27.1. Stresul în activitatea didactică 336
27.2. Evaluarea ca sursă de stres pentru profesori. 338
27.3. Concluziile unor demersuri investigative 340
Referinţe bibliografice 344

Capitolul 28. Observarea comportamentului copilului. Principii şi repere
de realizare eficace (*Elena Seghedin*). 347
28.1. Contextualizarea problemei 347

28.2. Observarea comportamentului copilului – condiţie a intervenţiei educaţionale reuşite 348
28.3. Principiile activităţii de observare a copilului 355
28.4. Implicaţii pentru profesori şi părinţi 356
Referinţe bibliografice 357

Capitolul 29. Grija pentru copil – imperativ deontologic prioritar (*Liliana Stan*, *Roxana Ghiaţău*) 358
29.1. Etica educaţiei timpurii 358
29.2. Concepte etice fundamentale 361
29.3. Grija – valoare morală şi imperativ deontologic prioritar în educaţia timpurie 369
Referinţe bibliografice 372

Cuvânt-înainte

Eficienţa intervenţiei educative este dată atât de calitatea constatării stării de fapt a particularităţilor educatului sau a contextului de formare, cât şi de calibrul, oportunitatea şi validitatea strategiilor de intervenţie, ale soluţiilor prescrise în acord cu specificitatea situaţiei de învăţare. Partajul dintre constatare (psihologică) şi construcţie (pedagogică) variază de la caz la caz, fiecare dintre cei doi poli având rolul său, potenţându-se câteodată reciproc, fără ca unul să dispară complet în favoarea celuilalt. Dacă perspectiva psihologică îţi permite să cunoşti condiţiile şi limitele unei intervenţii, perspectiva pedagogică vine cu prescripţii de acţiune, propuneri strategice, sugestii didactice rezolutive. Oricum, complementaritatea este evidentă, ambii versanţi ai întreprinderii psihopedagogice având virtuţi bine atribuite şi definite.

Prezentul volum, ca organizare tematică şi mod de abordare, se vrea a fi o continuare şi un complement al recentei apariţii, *Dezvoltarea copilului şi educaţia timpurie*, sub coordonarea Lilianei Stan. Dacă în lucrarea menţionată erau prezentate premise, fundamente şi problematici de bază ale educaţiei copiilor preşcolari, în volumul de faţă se trece la o etapă mai operaţională, aplicativă, rezolutivă, în care se descriu conţinuturi, piste, strategii şi contexte de intervenţie şi formare educaţională pentru vârsta menţionată. Nu sunt ocolite nici unele probleme principiale, precum dificultăţi ale inserţiei copilului în educaţia instituţionalizată, stima de sine şi dezvoltarea comportamentelor autonome, stresul sau trauma la această vârstă, rolul alternativelor educaţionale, gestionarea diferenţelor în formarea preşcolarului etc., aceste topici fiind abordate prin sugerarea de noi piste explicative sau soluţii de acţiune concrete.

Colaboratorii acestui volum, având-o drept coordonatoare tot pe Liliana Stan, sunt cadre universitare specializate în diverse arii psihopedagogice, care pun în discuţie noi tematici legate de educaţia timpurie, pornind de la încadrări generale şi mergând apoi spre analize specializate prin problematizări şi cazuistici relevante pentru acest domeniu. Astfel, conţinutul a fost dezvoltat în jurul a patru axe. Prima axă este cea a marilor finalităţi ale educaţiei preşcolarilor (prezentate în studiile autorilor Genoveva Farcaş, Cristina-Corina Benţea, Georgeta Diac, Andrei-Lucian Marian şi Constantin Cucoş), a doua axă este generată în jurul contextelor şi mijloacelor educative (prin argumentele susţinute de Dorina Sălăvăstru, Ciprian Ceobanu, Simona Butnaru, Versavia Curelaru, Constantin Petrovici, Ovidiu Gavrilovici, Cătălin Dîrţu, Camelia Soponaru, Daniela Muntele Hendreş, Irina Crumpei-Tanasă, Cornelia Măirean, Nicoleta Rogoz şi Carmen Creţu), a treia vizează provocări contemporane şi soluţii (sintetizate de Octavian Onici, Violeta Enea, Nicoleta Laura Popa, Maria Nicoleta Turliuc, Cristina Neamţu, Loredana R. Gherasim, Ana-Maria Ţepordei, Mariana Momanu, Venera-Mihaela Cojocariu, Dorina Iuşcă), iar a patra axă se centrează pe aspectele dezirabile şi indezirabile în contextul educaţiei preşcolarilor (prin analizele realizate de Gianina-Ana Massari, Otilia Clipa, Elena Seghedin, Liliana Stan şi Roxana Ghiaţău). Topicile aduse în discuţie sunt atât clasice, dar revizuite din perspectiva unor noi evoluţii sau exigenţe, cât şi inedite, presupunând poziţionări noi, datorate fie recentelor dinamici şi provocări ale contextului socioeducativ, fie unor noi dezvoltări ale cercetării de profil (spicuim doar câteva: contextul învăţării experienţiale, dezvoltarea stimei de sine la

vârsta preşcolară, conduita interculturală la copii, abordarea narativă la preşcolari, stresul la copii, impactul dezvoltării tehnologiei asupra preşcolarilor, dimensiunea de gen la vârsta copilăriei, impactul migraţiei parentale asupra dezvoltării copiilor, alternativele educaţionale la grădiniţă, problemele deontologice privind educaţia la preşcolari etc.).

Ca şi în volumul anterior, prestaţiile prezente devin referenţiale importante atât pentru formarea iniţială a profesorilor pentru ciclul preşcolar, cât şi pentru perfecţionarea de mai târziu. Indiferent de nivelul dezvoltării profesionale, membrii corpului profesoral pot găsi nu numai răspunsuri sau soluţii la multe dintre provocările practice, ci pot ei înşişi să continue unele defrişări în registre teoretice sau pragmatice. În fond, practicienii pot fi instrumentalizaţi, prin aceste reflecţii sau soluţii, cu direcţii de acţiune, cu „iluminări", cu „fascicule" clarificatoare şi edificatoare: depinde de fiecare cum orientează „lumina" pentru a experimenta şi testa cea mai bună cale de acţiune didactică. Eficienţa unui instrument nu ţine doar de calitatea „obiectului" în sine, ci şi de ştiinţa sau arta utilizării lui într-un context concret de aplicare. Altfel spus, aceste sugestii, ajunse la îndemâna unor minţi creative şi „mâini" dibace, se pot multiplica, rafina, extinde pentru a acoperi, prin intervenţii nimerite, noi zone ale praxisului educaţional.

De aceea, îi felicităm atât pe autori, care propun noi piste de acţiune, cât şi pe actorii virtuali, potenţiali, indeterminaţi deocamdată, care vor aplica sau vor duce mai departe aceste puncte de plecare. Forţa operei educative depinde nu numai de cei care zămislesc idei, ci şi de cei care le aplică trudind – independent, anonim, creativ şi critic – pe „ogorul" educaţiei!

Constantin Cucoş
16 februarie 2016

Partea I

Finalități prioritare în educația timpurie

Capitolul 1

Educaţia estetică în învăţământul preprimar. Importanţă, finalităţi, modalităţi de realizare

Constantin Cucoş[*]

1.1. Preliminarii justificative

O educaţie pertinentă şi vizionară presupune o deschidere a persoanei către orizontul spiritual al întrupărilor frumosului din artă, natură, comunitate. Un asemenea proces trebuie să înceapă de timpuriu, să se deruleze în mod stadial, progresiv, primele jaloane influenţând demersurile următoare ale edificării valorice. Educaţia pentru frumos duce la structurarea unei personalităţi armonioase şi echilibrate, la conturarea identităţii culturale, la dezvoltarea sensibilităţii şi receptivităţii în raport cu lumea din jur, cu aproapele. Ea poate contrabalansa, la fel ca şi educaţia religioasă, dezvoltări unilaterale sau pernicioase spre bagaje scientiste sau pragmatice în care spiritul este uitat, negat, anihilat.

Învăţământul preprimar are menirea de a-l introduce pe copil într-o primă formă de educaţie organizată, preluând, sistematizând şi amplificând achiziţii primite în familie sau în alte împrejurări, disciplinându-l din punct de vedere moral, oferindu-i primele indicii cognitive despre lumea în care există şi deschizându-i ochii şi sufletul către frumuseţea din jur. Din perspectivă estetică, o asemenea formare are menirea de a-l sensibiliza în legătură cu unele întrupări ale frumosului, de a-i dezvolta capacităţile perceptive şi receptive de primă instanţă, de a-i deschide apetitul către forme şi ipostaze estetice, de a experimenta zămislirea frumosului pe măsura potenţialului – mai mult sau mai puţin fixat – către o anumită formă de creaţie (muzică, artă plastică), potrivit vârstei şi capacităţilor inerente. Cu rare excepţii, educaţia estetică, la această categorie de educabili, are un caracter generalist, de asumare a diferitelor forme de sensibilitate, fără ambiţionarea unei educaţii artistice *stricto sensu* (de care ar trebui să aibă parte copiii ale căror talente muzicale, plastice, coregrafice etc. evidente se cer a fi monitorizate şi cultivate didactic încă de pe acum).

O caracteristică a formării estetice constă în faptul că educaţia la această vârstă are un caracter osmotic, integrativ, legându-se sau corelându-se cu alte componente educative precum cele intelectuale, morale, practice, socioemoţionale etc. Cu alte cuvinte, nu avem

* Profesor universitar doctor, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi.

de a face cu o educaţie estetică sau artistică unidirecţională, specializată, ci cu crearea unor prilejuri de încadrare sau de corelare a esteticului cu alte tipuri de experienţe educative pe care copilul le primeşte la această vârstă. Nu este vorba despre o educaţie exclusiv pentru artă, ci de una care valorifică arta, o identifică şi o promovează simultan cu antrenarea persoanei către valori morale, intelectuale, practice, sociale etc. Prin artă şi prin experimentarea unor forme de limbaj artistic, copilul îşi descoperă şi îşi dezvoltă personalitatea, îşi antrenează receptivitatea sau spiritul critic, achiziţionează deprinderi sau cunoştinţe din numeroase domenii, îşi formează atitudini faţă de lumea înconjurătoare, se disciplinează şi intră în relaţii armonioase cu ceilalţi.

În contactul cu opera de artă sunt implicate o dezvoltare şi o educare a senzorialităţii aferente fiecărei expresii artistice. Un exerciţiu educativ, cu precădere în direcţie estetică, dacă nu se îngrijeşte de rădăcinile sale senzoriale, riscă să se înstrăineze, mai ales în contextul unei „malnutriţii" senzoriale, încât în „amontele" unei bune însuşiri a frumosului se află o atentă formare, punere la treabă, rafinare a „căii" perceptive prin care respectiva întrupare a frumosului vine către noi (prin văz, auz, miros, simţ tactil, kinestezic). Pe un asemenea „fundament" se pot aşeza şi alte etaje sau achiziţii de ordin psihocomportamental, de la acapararea de informaţii specifice până la formarea de atitudini, trebuinţe şi idealuri înalte.

Cultura estetică nu este numai o chestiune de predispoziţii native sau de aptitudini personale, ci un rezultat al unor achiziţii de cunoştinţe specifice cu caracter multidisciplinar şi multinivelar, cu caracter tehnic, dar mai ales de experimentare propriu-zisă a limbajelor diferitelor arte (*cf.* Ascott, 2008). Cultura estetică se formează cumulativ, de la primele vârste. Ea se grefează pe cultura generală – cu care arta întreţine multiple relaţii. Cu cât cultura generală a receptorului este mai atotcuprinzătoare, cu atât gradul de percepere şi de pricepere a operei de artă creşte. „Avem de a face cu o educaţie artistică din momentul în care copilul deprinde ce este arta, de îndată ce intră conştient în perimetrul artistic învăţând ceva despre el însuşi, această învăţare permiţându-i să rezolve probleme, să pună întrebări, să se înscrie într-o cultură reflexivă asupra oamenilor. Din această perspectivă, nicio disciplină nu este educativă prin ea însăşi, niciun obiect nu este educativ prin sine. O cunoştinţă sau un obiect de studiu devine educativ dacă elevul este pus în mişcare, dacă află că această cunoaştere este ceva care îi deschide accesul spre lume şi spre sine, acest act aducând sens (şi bucurie) pentru ceea ce face el". (Ardouin, 1997, 39) Educaţia artistică poate trezi la viaţă posibilităţi şi aptitudini ascunse ale copiilor. Este o cale de descoperire a propriilor ascunzişuri ale fiinţei. Prin artă trebuie cultivată bucuria creaţiei şi a experienţei artistice. În preajma artei, copilul trebuie să resimtă experienţa, bucuria şi taina lucrului nou-făcut.

Manifestarea artistică a copilului este polimorfă, nediferenţiată, neaşezată încă în genuri, forme preconcepute, stiluri. Setea de frumos se manifestă heteroclit, sensibilitatea lui ducând la o interferenţă a artelor *ab initio*. Experienţa artistică, atât cât este posibilă la această vârstă, contribuie la afirmarea personalităţii, la exteriorizarea trăirilor interioare, la consumarea cu folos a unor energii afective, la identificarea altor moduri de trăire sau de sensibilitate, la exprimarea unor năzuinţe şi proiecţii. Familiarizarea copilului cu limbajul sunetelor, al formelor, al culorilor, cu limbajul poetic, literar se realizează simultan, ducând la o sudare sau la o întrepătrundere a acestor formule de exprimare care mai târziu se vor diferenţia şi se vor specializa. Procesul este îndelungat şi se supune unor legi ce ţin de dezvoltarea etapizată atât din perspectivă intelectivă, moral-spirituală, cât şi socioemoţională.

1.2. Curriculumul de factură estetică pentru învăţământul preprimar. Statut şi caracteristici

Învăţământul preprimar este prefigurat în toate documentele de politică educaţională din multiple perspective – structurală, funcţională, curriculară, evaluativă etc. –, subliniindu-se importanţa, configuraţia, sistemul de influenţe, acţiuni, responsabilităţi. Educaţia livrată la această vârstă „este concepută ca un context existenţial cuprinzător instituit la nivel familial şi extrafamilial, ce integrează persoane, dar şi instituţii, acţiunile acestora, atitudinile şi valorile pe care le practică, resursele materiale, organizatorice, manageriale etc." (Stan, 2014, 31). Se ştie că noul curriculum pentru învăţământul preşcolar are în vedere trei mari aspecte : activităţile integrate, strategiile activ-participative şi domeniile experienţiale. Integrarea se justifică întrucât experienţa copilului este multidimensională şi disipată, iar pentru a face oarece ordine în acest cumul este nevoie de o primă „împachetare", corelare, semnificare asistată de un educator specializat. Domeniile experienţiale sunt pachete integrate de activităţi, care, sub aspectul conţinuturilor livrate, sunt osmotice şi transcend graniţele dintre discipline, adunând laolaltă achiziţii de natură cognitivă, sociorelaţională, spiritual-artistică, acţional-pragmatică.

Conţinuturile didactice sunt selectate şi articulate la nivelul a trei dimensiuni majore ale programului curricular : a) la nivelul domeniilor experienţiale ; b) la nivelul temelor curriculare integratoare ; c) la nivelul diferitelor tipuri de activităţi didactice cuprinse în planul de învăţământ (*cf.* MECT, 2008). Elementele de conţinut sunt precizate explicit, reperele oferite rămânând totuşi la un nivel de generalitate care să permită dezvoltarea de către cadrul didactic a unei tematici specifice relevante pentru grupul de preşcolari şi pentru contextul lor de viaţă în care îşi desfăşoară activitatea. Programul anual de studiu se organizează în jurul a şase mari teme integratoare : *Cine sunt/suntem ?*, *Cu ce şi cum experimentăm ceea ce simţim ?*, *Ce şi cum vreau să fiu ?*, *Cine şi cum planifică/organizează o activitate ? Când, cum şi de ce se întâmplă ?* şi *Cum este, a fost şi va fi aici, pe Pământ ?* Prin gradul lor sporit de cuprindere şi de anunţare, temele propuse reprezintă puncte de plecare pentru deschiderea faţă de problematici mai vaste ale realităţii, neîngrădind libertatea de selectare de către cadrul didactic a tematicii curriculare specifice, legând-o de trebuinţe sau de posibilităţi concrete. Aceste teme mari sunt abordate la nivelul mai multor domenii, printre care şi cel ce se referă la manifestările estetice.

Domeniul estetic şi creativ are în vedere abilităţile de a răspunde emoţional şi intelectual la experienţe perceptive, dezvoltarea sensibilităţii faţă de diferitele niveluri de manifestare a esteticului, aprecierea şi generarea frumosului în acord cu posibilităţile şi dinamica vârstei. Experienţele educative derulate în acest sens presupun explorarea trăirilor afective, identificarea şi conştientizarea lor, delimitarea şi „povestirea" acestora, dar şi formarea deprinderilor de a construi, compune sau inventa forme expresive corelate cu preocupările şi cerinţele vârstei. Prin intermediul unor asemenea experienţe, copiii acumulează cunoştinţe şi abilităţi şi li se dezvoltă o receptivitate perceptivă faţă de lucrurile din jur care le va permite să reacţioneze într-un mod personal la ceea ce văd, aud, ating sau simt. Aceste experienţe pot fi prezente în orice componentă curriculară, dar mai ales în contextul activităţilor care solicită răspunsuri personale, imaginative, emoţionale şi uneori acţionale la stimuli (vezi muzica, activităţile artistico-plastice, drama, euritmia etc.).

Finalităţile acestei laturi a educaţiei presupun orientarea spre atingerea mai multor seturi de obiective (*cf.* MECT, 2008). Astfel, domeniul estetic şi creativ are drept obiective-cadru :

- formarea unor deprinderi de lucru pentru realizarea unor desene, picturi, modelaje ;
- realizarea unor corespondenţe între diferitele elemente de limbaj plastic şi forme, obiecte din mediul înconjurător (natură, artă şi viaţă socială) ;
- stimularea expresivităţii şi a creativităţii prin desen, pictură, modelaj ;
- formarea capacităţii de receptare a lumii sonore şi a muzicii ;
- formarea capacităţilor de exprimare prin muzică ;
- cunoaşterea marilor valori ale creaţiei muzicale naţionale şi universale.

Obiectivele de referinţă ale acestui domeniu sunt :

- să redea teme plastice specifice desenului ;
- să obţină efecte plastice, forme spontane şi elaborate prin tehnici specifice picturii ;
- să exerseze deprinderile tehnice specifice modelajului în redarea unor teme plastice ;
- să recunoască elemente ale limbajului plastic şi să diferenţieze forme şi culori în mediul înconjurător ;
- să cunoască şi să diferenţieze materiale şi instrumente de lucru, să cunoască şi să aplice reguli de utilizare a acestora ;
- să utilizeze un limbaj adecvat cu privire la diferitele activităţi plastice concrete ;
- să compună în mod original şi personal spaţiul plastic, utilizând materiale şi tehnici diverse alese de el ;
- să interpreteze liber, creativ lucrări plastice, exprimând sentimente estetice ;
- să privească şi să recunoască creaţii artistice corespunzătoare specificului de vârstă al copilului preşcolar şi preocupărilor acestuia (portrete de copii, jocuri ale copiilor, scene de familie, peisaje, activităţi cotidiene ale oamenilor) ;
- să descopere lumea înconjurătoare cu ajutorul auzului ;
- să diferenţieze auditiv timbrul sunetelor din mediul apropiat şi al sunetelor muzicale ;
- să diferenţieze auditiv intensitatea sunetelor din mediul apropiat şi a sunetelor muzicale ;
- să diferenţieze auditiv durata determinată a sunetelor din mediul apropiat şi a sunetelor muzicale ;
- să diferenţieze auditiv înălţimea sunetelor muzicale ;
- să intoneze cântece pentru copii ;
- să cânte acompaniaţi de educatoare ;
- să acompanieze ritmic cântecele ;
- să interpreteze cântecele în aranjamente armonico-polifonice elementare ;
- să asocieze mişcările sugerate de textul cântecului cu ritmul acestuia ;
- să exprime prin mişcare starea sufletească creată de muzica audiată ;
- să exprime într-un joc impresia muzicală ;
- să improvizeze spontan, liber scurte motive sincretice : text onomatopeic + melodie, text onomatopeic + mişcare, text onomatopeic + melodie + mişcare ;
- să asculte şi să recunoască fragmente din creaţii muzicale naţionale şi universale, corespunzătoare specificului de vârstă al copilului preşcolar şi preocupărilor acestuia.

Din aceste finalităţi generale se pot deduce obiective operaţionale, adică sarcini identificabile, concrete, măsurabile, în legătură cu fiecare tip sau secvenţă de activitate,

această operaţiune punând la încercare profesionalismul, tactul şi creativitatea didactică ale educatoarei.

Toate activităţile organizate în grădiniţă pot împrumuta valenţe estetice, dar un rol deosebit revine activităţilor de educare a limbajului, de educaţie muzicală şi educaţie plastică, jocurilor şi activităţilor alese (de creaţie plastică, jocuri cu text şi cânt, dramatizări, teatru de păpuşi, activităţi manuale, împodobirea sălii, amenajarea interiorului şi curţii grădiniţei, îngrijirea florilor, spaţiilor verzi, aranjarea sălii de masă, plimbări, drumeţii, excursii şi altele). Valenţe estetice au şi activităţile opţionale sau extensiile extracurriculare dezvoltate circumstanţial de educatoare, precum cele de folclor, de muzică vocală sau instrumentală, de teatru, pictură, modelaj, sculptură, euritmie, gimnastică ritmică, dans, toate acestea contribuind la completarea paletei de oferte pentru orientarea copiilor spre aspecte variate ale manifestării frumosului în proximitatea sociocomunitară.

De foarte multe ori, faptul artistic nu este structurat doar pe o singură direcţie, mizând pe un singur limbaj specific (verbal, muzical, plastic etc.), ci se edifică plural, îmbinând mai multe forme de expresie, prin declanşarea unor demersuri compozite, chiar din punct de vedere tehnic. Dacă prin natura sa arta este sincretică (se vorbeşte mult despre „interferenţa artelor"), atunci cu atât mai mult şi educarea publicului pentru a o recepta se cere a fi realizată într-o manieră integrată. Chiar dacă o operă presupune o anumită specificitate formală sau de gen, apropierea de aceasta este facilitată de actualizarea în procesul de receptare a altor opere sau contexte spirituale cu care se corelează. Acest sincretism se constituie într-o premisă metodologică ce trebuie luată în seamă atunci când se proiectează curriculumul pentru educaţia estetică timpurie.

1.3. Argumente pentru o educaţie estetică timpurie

Orice tip de educaţie se bazează pe, valorifică sau continuă achiziţii mai vechi. Este foarte important ca un copil să găsească deja un ambient şi să se înscrie într-o cultură estetică a familiei în care bunul-gust şi cultivarea artelor să existe deja. Însă nu întotdeauna putem conta pe o asemenea platformă de început. Mai mult ca niciodată, în contemporaneitate, noile manifestări ale praxisului sociocultural antrenează noi argumente pentru o întemeiere a eforturilor educative în acest sens. Aducem în atenţie următoarele temeiuri, valabile şi pentru învăţământul preşcolar, în perspectiva unei educaţii estetice programate, realizată prin intermediul practicilor didactice intenţionate:

a) *Temeiul dezvoltării genetice şi progresive.* Orice tip de educaţie trebuie să înceapă de timpuriu, pentru a identifica, actualiza şi exersa nevoi şi predispoziţii unice, specifice vârstei. Exprimarea artistică este pe deplin corelativă cu vârsta preşcolarităţii, mai liberă şi mai puţin încorsetată în reguli şi tipare. Predispoziţia spre ludic, sinceritatea şi exprimarea spontană, specifice acestui interval de dezvoltare, sunt coextensive cu exprimarea artistică. De aceea, o cultivare atentă a acestor predispoziţii se cere a fi realizată progresiv, pas cu pas, cu încărcări de sarcini corespunzătoare. Nu trebuie ratată fructificarea acestei artisticităţi ingenue, care doar acum se manifestă în forme expansive, libere. Nu toţi oamenii devin artişti, dar cu siguranţă toţi trec printr-o

perioadă a „micilor artişti". Arta infantilă dă seama de o „fază" şi de o nevoie de manifestare artistică în biografia noastră.

b) *Temeiul educaţiei cumulative şi osmotice*. Arta şi experienţa estetică pentru vârsta preşcolară pot fi „porţi" de intrare în lume, de cunoaştere, de socializare. La originea ei, arta era o formă atotcuprinzătoare de asumare a lumii şi a vieţii. La începuturile manifestărilor spirituale ale omului nu existau demarcaje nete între forme sau genuri de exprimare. Tot ce ţinea de experienţa culturală aduna la un loc şi magie, şi credinţă, şi artă, şi cunoaştere, şi acţiune. Totul interfera, se completa, se sprijinea reciproc. Delimitarea formelor culturale a intervenit mai târziu – prin specializare, prin focalizare şi prin multiplicare –, dar „dorul" după exprimarea sincretică originară a rămas. Aşadar, prin aceste practici se reeditează secvenţial ceva din experienţa ancestrală primară. Maniera osmotică de raportare la existenţă nu trebuie desconsiderată. Departe de a ţine de „copilăria" sau de „primitivismul" modului de asumare a realităţii de către om, aceasta nu este lipsită de performanţă, putând recupera zone care doar astfel pot fi adulmecate, decupate, asumate. Modul copilăresc de a vedea lumea poate fiinţa ca o avangardă ce deschide calea defrişărilor meticuloase de mai târziu, asigurate de practici „serioase" sau de cunoaşterea savantă.

c) *Temeiul axiologic*. Mediul sociocultural în care trăieşte copilul este plin de stimuli estetici ce se cer a fi semnificaţi sau integraţi prin coparticipare afectivă şi intelectivă. Aceste ipostaze nu devin valori dacă cineva nu le ia în seamă, nu le receptează, nu se bucură de ele. Or, raportarea la stimulii estetici presupune o minimă punere în temă a subiecţilor care urmează să se raporteze la aceştia, o introducere în „gramatica artei", un exerciţiu prealabil de „întrebuinţare" a obiectelor estetice. Informarea asupra acestor fenomene şi exersarea valorilor estetice devin condiţii apriorice ale întemeierii valorilor estetice. Dacă aceste valori nu sunt receptate şi interiorizate, este ca şi cum ele nu ar exista. Arta devine artă doar atunci când cineva se bucură estetic de ea.

d) *Temeiul cultural*. Din perspectiva dezvoltării persoanei, apropierea de valorile estetice contribuie la culturalizarea acesteia, la conturarea unui profil spiritual polimorf, deschis, multidimensional. Nu te poţi considera împlinit spiritual dacă nu cunoşti întrupări ale frumosului în anumite genuri artistice, cu evoluţii în timp, cu fizionomii stilistice diferite de la o şcoală artistică la alta, de la autor la autor. Nu poţi năzui la statutul de persoană „mobilată" (înnobilată) cultural dacă nu ai ceva idei despre evoluţia artei, despre intimitatea fenomenului estetic, despre patologia receptării artei etc. şi, bineînţeles, dacă nu dispui de o bogată experienţă de receptare şi de „consum" ale bunurilor estetice. O asemenea experienţă trebuie începută de timpuriu, prin prezentarea de cazuistici sau obiecte estetice pe măsura puterii de asimilare. Pe de altă parte, îmbogăţirea acestei culturi de factură estetică va prefaţa sau va stimula alte orizonturi culturale pe linie intelectuală, morală, religioasă, cetăţenească etc.

e) *Temeiul legat de autorealizarea şi autoafirmarea persoanei*. Formarea estetică a individului duce la autoîmplinire, la o bucurie existenţială prin punerea în valoare a unui zăcământ afectiv ce trebuie consumat prin proiecţie empatică şi prin coparticipare la materializarea frumosului. Omul, prin natura sa, are şi o dimensiune afectivă ce trebuie să se reverse prin proiectivitate şi activitate. Copilul mic dispune de o energie afectivă ce trebuie să se consume în activităţi de acest gen. Exerciţiul estetic este fundamental şi defineşte conştiinţa superioară purtată de individ şi umanitate. Bucuria estetică (evident, dezinteresată) este specifică doar omului, care reuşeşte să se desprindă

de materialitate, de constrângerile unei existenţe fiziologice sau imediat pragmatice. A face ceva doar de amorul artei este un semn al unei superiorităţi existenţiale, al unei desprinderi de factualitate la care doar omul poate spera.

f) *Temeiul simpatetic, de coîmpărtăşire a trăirilor şi de acceptare reciprocă*. Introducerea metodică a copilului în universul artistic îi facilitează o racordare la diversitatea modurilor de a fi, la trăirile diferite ale semenilor săi, ducând la înţelegerea şi la tolerarea alterităţii, a altor registre de gândire, de simţire. Am putea spune că educaţia estetică se poate converti într-un prealabil pentru educaţia socială în sens larg, pentru netezirea traiului laolaltă într-un context în care fiecare se poate manifesta în felul său specific. Prin activităţile artistice, preşcolarul învaţă să colaboreze, să consimtă alte moduri de a vedea sau de a interpreta lumea, de a se raporta la apropiatul lui, chiar dacă este sau se manifestă diferit. Astfel, acesta poate realiza că oamenii au multe trăiri în comun, rezonante, ce se vor întrupa diferit în funcţie de experienţa purtată, de cultura dominantă a comunităţii şi a epocii din care face parte.

g) *Temeiul structurării şi afirmării identitare*. Educaţia estetică duce la construirea şi la delimitarea unei identităţi, la formarea unui profil spiritual aparte. Arta prilejuieşte persoanei actualizarea unor potenţialităţi afective care vor compune o fizionomie proprie fiecărui subiect. Cu această ocazie, copilul se descoperă pe sine, află că este în stare să producă sau să simtă ceva. Venim pe lume cu anumite înzestrări afective, atitudinale, volitive, dar ele se vor activa (şi) în contact cu o cazuistică spirituală livrată de artă, prin punerea în situaţia de a crea ceva (pe măsura vârstei), de a descoperi, de a experimenta noul.

h) *Temeiul potenţării creativităţii*. Iniţierea estetică încă de la vârste fragede formează şi maximizează potenţialul creativ al individului, un rezervor imens pentru sporirea capitalului cultural la nivel de individ şi de umanitate. Desigur, creativitatea se poate manifesta în multiple domenii, dar există o serie de factori generali şi specifici care pot fi întăriţi prin experienţa estetică şi apoi transferaţi spre alte zone de manifestare (în cunoaştere, tehnică, acţiune socială, sport etc.). Există anumite relaţii de completitudine în ceea ce priveşte activităţile umane, un fel de „principiu al vaselor comunicante" care face ca un beneficiu ivit într-o zonă să se dovedească benefic pentru o alta.

i) *Temeiul modelării existenţei în conformitate cu exemplaritatea artistică*. Arta se poate constitui într-un referenţial valoric pentru devenirea individului, într-un exemplu demn de urmat. Prin ea însăşi, arta are valenţe paideice, îndemnând la o armonie şi o altitudine existenţiale. Exemplaritatea artistică ne poate ghida viaţa prin clădirea unor năzuinţe înalte, prin cultivarea setei de perfecţiune, prin nevoia de a trăi în preajma valorilor, prin mobilizare interioară. Istoria artei este plină de o cazuistică şi de creatori care şi-au depăşit condiţia unei existenţe obişnuite, terne prin perseverenţă, încredere, autorealizare. Pe de altă parte, existenţa noastră poate deveni „artistică" prin interiorizarea echilibrului, armoniei, coerenţei presupuse de frumosul artistic. Ordinea artisticului se poate transfera dinspre creaţie către receptor, se poate perpetua sau se poate perfecta în acţiunile noastre de zi cu zi. Mimesisul artistic poate avea şi o altfel de faţă: nu numai arta poate fi o copie a realităţii, ci şi realitatea – cea a omului – trebuie să imite arta.

1.4. Principii ale educaţiei estetice corelate cu formarea timpurie

Pentru a asigura succesul în educaţia estetică, indiferent de nivelul la care se realizează, trebuie însuşite şi respectate o serie de reguli de eficienţă şi parcimonie operatorie numite principii. Principiul didactic exprimă constanţa procedurală, elementul de continuitate care poate fi regăsit în mai multe situaţii de predare-învăţare; acesta acţionează ca o expresie a legităţii procesului educativ, a faptului că şi în perimetrul acţiunii didactice se pot regăsi sau identifica raporturi esenţiale, necesare, generale, relativ constante, reiterabile, ce se cer a fi cunoscute şi exploatate de actorii implicaţi, în primul rând de învăţători şi profesori.

Coroborând o serie de sugestii venite din teoria şi practica românească (Bârsănescu şi Văideanu, 1961, 85-95), dar reflectând şi la dinamica procesuală specifică, avansăm următorul sistem de principii valabil pentru această dimensiune a educaţiei:

a) principiul educaţiei estetice prin raportare la valorile autentice;
b) principiul receptării deschise şi creatoare a valorilor estetice (sau al coparticipării la generarea mesajului estetic);
c) principiul integrării şi al legăturilor intertextuale dintre diferitele expresii estetice;
d) principiul perceperii unitare şi dinamice a conţinutului şi formei obiectului estetic;
e) principiul situării şi receptării contextuale a fenomenului estetic;
f) principiul liberei dispoziţii şi adeziunii personalizate la experienţele estetice.

a) *Principiul educaţiei estetice prin raportare la valorile autentice.* Acest principiu recomandă educatorilor utilizarea în educaţie a valorilor validate ca atare de o anumită tradiţie culturală, naţională sau universală. Să însemne, oare, că educatorii nu au dreptul să propună şi opere ale căror valori nu au fost validate încă de anumite instanţe? Nicidecum. Principiul nu este limitativ decât pentru falsele valori. În acest caz, profesorul însuşi sau (împreună cu) copiii săi vor putea sancţiona ca valoroasă ori nu opera la care se raportează. Dar pentru aceasta este nevoie de mult discernământ şi de competenţă culturală. Iar până aici e o cale lungă. De regulă, profesorilor li se indică modele artistice ilustrative prin chiar conţinutul învăţământului, presupuse a fi valori incontestabile. Este calea cea mai comodă pentru profesor, dar şi plină de capcane. Ce te faci dacă instanţele supraetajate prescriu, inocent sau nu, alături de valori autentice şi nonvalori? Sau dacă acestea nu au timpul obiectiv pentru a recomanda valorile nou-create? Credem că profesorului îi revine obligaţia de a selecta şi de a propune operativ cele mai reprezentative opere, inclusiv contemporane, adoptând de fiecare dată o atitudine axiologică faţă de conţinutul învăţământului. Iată aşadar un argument în plus în favoarea formării formatorilor pentru educaţia estetică. Înainte de a-i educa pe alţii, trebuie noi înşine să fim educaţi. Unii autori întrevăd o funcţie pedagogică până şi în produsele kitsch. „Ca să ajungi la bunul-gust – scrie A. Moles –, cea mai simplă cale este să treci prin prostul gust, printr-un proces de epurări succesive, adică prin urcarea unei piramide a calităţii...” (1980, 67). Credem însă că acest argument este discutabil, întrucât structurarea „bunului”-gust nu se face în contrasens cu „prostul” gust, ci în sensul imprimat de gustul iniţial: pornind de la premise ale bunului-gust, trecând printr-un proces evolutiv de structurare a noi repere, care să

lărgească baza de susţinere a gustului format. Dacă premisele sunt autentice, atunci şi articulaţia viitoare va continua calitatea primelor repere. Aşezarea acum în vecinătatea sau chiar în „inima" subproduselor culturale nu va garanta accesul mai târziu spre autentic, ci mai degrabă va determina o întărire a gustului pentru stimulii primi. Că e nevoie să le arătăm copiilor, prin comparaţie, şi opere false, este adevărat. Dar a-i „arunca" sau a-i lăsa la discreţia falsului estetic, ca mai apoi să îi „ridicăm" la altitudinea valorilor autentice – această strategie constituie un imens risc.

b) *Principiul receptării deschise şi creatoare a valorilor estetice (sau al coparticipării la generarea mesajului estetic).* Receptarea valorilor artistice presupune un efort participativ şi o poziţionare activă din partea copiilor. Opera de artă îngăduie şi tinde să fie „împlinită", „continuată", „re-creată" pe puterea vârstei şi experienţei lor ori de câte ori este interogată, receptată. Ea este inepuizabilă datorită multitudinii de interpretări posibile pe care receptorii i le pot da prin acest joc hermeneutic infinit. Arta, ca limbaj universal, nu reprezintă o valoare în sine, ci în raport cu evaluările prin care, puţin câte puţin, se livrează oamenilor, fără a se „termina" vreodată. Ea vine în lume indeterminată şi „indiferentă" din punct de vedere semantic, supunându-se principiului neutralităţii invocat de Raymon Polin (1977, 250). De aceea, atitudinea elevilor faţă de mesajul artistic trebuie să fie deschisă, comprehensivă, exploratorie, iar receptarea trebuie să se sprijine pe degajarea acestui spaţiu de extensii interpretative, creatoare. Acest mod de relaţionare faţă de opera de artă ar putea prefigura paradigme de raportare viitoare faţă de întreaga existenţă. Cum afirmă Irena Wojnar, „atitudinea spiritului deschis permite alegerea mai bună a viitorului şi trăirea din plin a momentului prezent. Această atitudine cuprinde mai multe elemente intim legate şi interdependente : primul priveşte percepţia, devenind mai atentă şi mai ascuţită, datorită antrenamentului artistic ; al doilea reprezintă experienţa în general, lărgită prin experienţă estetică ; al treilea se referă la cunoaşterea îmbogăţită şi aprofundată prin contactul cu operele de artă ; al patrulea element este spiritul creator, cel care poate amesteca cele trei elemente precedente şi care este o consecinţă mai ales a activităţilor personale" (1963, 269). Prin intermediul artei învăţăm să cuprindem, să imprimăm un sens înalt prin înţelegere şi simţire întregii existenţe.

c) *Principiul integrării şi al legăturilor intertextuale dintre diferite expresii estetice.* Există o completitudine şi o integralitate în receptarea expresiilor artistice. Experienţa estetică nu este unidirecţională, „pură", nu pleacă doar de la un anumit obiect estetic. Atunci când vizăm o operă de artă, de pildă, trebuie să realizăm că aceasta aduce în atenţie sau se mulează pe un motiv (adesea extraartistic), se raportează la alte experienţe artistice anterioare sau coprezente, se înscrie într-o ţesătură de semnificaţii, „trage cu ochiul" sau actualizează şi alte date semnificative pentru orizontul pe care îl invocă. Ca să „metabolizezi" o operă de artă sau să te bucuri de ea, trebuie să o pui alături sau să o completezi cu alte moduri de reprezentare, să evoci predeterminări, încercări, evoluţii în zona respectivă. Arta actuală este mult mai compozită şi mai complexă. Este deseori autoreproductivă şi autoreferenţială ; presupune mai multe etaje de decriptare care obligă la transcenderea obiectului estetic propriu-zis. Un obiect artistic trimite de multe ori la alte opere, la el însuşi, la experienţe estetice relevante, la programe artistice, la idiosincrazii particulare, la paradigme ale cunoaşterii sau ale culturii încetăţenite. Ar putea fi decodificate aici două registre : unul de suprafaţă (al antecedentelor artistice de ordin formal, tematic, stilistic, care produc experienţe de

ordin estetic) şi altul de profunzime (al ideilor, paradigmelor, „câmpului spiritual"). Este indicat ca în momentul prezentării unei opere să fie aduse în atenţie şi alte concretizări artistice, alte metamorfozări tematice, alte rezolvări stilistice. O operă se înscrie într-un câmp de efervescenţă spirituală, într-o dinamică de ordin expresiv, iar determinarea „locului" ei în panoplia culturală devine deosebit de importantă pentru identitatea, unicitatea şi autenticitatea experienţei estetice.

d) *Principiul perceperii unitare şi dinamice a conţinutului şi formei obiectului estetic.* Principiul invocat ne atenţionează asupra conexării necesare dintre aspectele formale şi cele de conţinut în receptarea operei de artă. Orice conţinut este „turnat" sau îşi face o formă adecvată, după cum şi orice formă este formă a ceva (la limită, chiar a ei înseşi). Fără a relua vechea discuţie despre a alege între ideea „artei pentru artă" şi teza „artei cu tendinţă", să spunem că deplasarea spre un pol (fie formal, fie „conţinutist") poate fi justificată în măsura în care această strategie dobândeşte o anumită semnificaţie în economia simbolizării şi transfigurării artistice. Unele opere trăiesc prin aspectele formale, dar există şi lucrări ce mizează pe aspectele descriptiv-narative. Înţelegerea şi explicarea de către educator a dialecticii dintre cele două aspecte sunt premise ale receptării profunde, adecvate a operei şi posibilităţi de apropiere a elevilor de intimitatea fenomenologiei obiectului estetic.

e) *Principiul situării şi receptării contextuale a fenomenului estetic.* O operă nu îşi dezvăluie disponibilităţile decât prin corelaţiile ce trebuie realizate între operă, creator şi condiţiile socioculturale în care a fost creată şi receptată. Orice produs cultural are propria istorie, care trebuie cunoscută şi asumată în momentul contemplării. Receptarea contextuală a operei constituie o condiţie ce trebuie respectată de orice iniţiator în educaţia estetică. A ţine cont de viaţa şi de activitatea creatorului, de climatul cultural care a stimulat un anumit obiect de artă, de procesualitatea şcolilor şi curentelor artistice, de condiţiile sociale şi economice care au influenţat direct sau indirect procesele de creaţie şi receptare, toate acestea sunt direcţii posibile de operaţionalizare a principiului aflat în discuţie. În acelaşi timp, schimbarea referenţialului sociocultural din perspectiva căruia opera este „actualizată" poate duce la evidenţierea unor dimensiuni valorice, sensuri şi înţelesuri noi. Opera nu se reduce numai la un înţeles dat (de autor, de climatul sociocultural iniţial), ci acumulează şi „atribuiri" ce vin din perspectiva unui context prezent, care poate aduce un supliment sau o modificare a sensurilor prime.

f) *Principiul liberei dispoziţii şi adeziuni personalizate la experienţele estetice.* Receptarea autentică se bazează pe o raportare liberă la opera de artă, pe o rezonanţă naturală între ceea ce oferă ea şi ceea ce permite o anumită interioritate luată în datele ei. Nicio presiune din afară, chiar dacă este justificată axiologic, nu are consecinţe pozitive dacă interiorul nu este „amenajat" mai întâi şi nu devine rezonant cu ceea ce se propune din afară. Înainte de a propune ceva, trebuie să te asiguri că „solul" este pregătit, că preexistă o anumită nevoie de frumos şi de autentic, iar dacă situaţia nu este aşa (şi de cele mai multe ori nu este !), trebuie să ţii cont de datele existente sau să creionezi personalizat o zonă de aşteptare în raport cu ceea ce urmează să apară. În materie de artă, intimitatea, sensibilitatea şi datul psihologic ale persoanei vizate trebuie pe deplin respectate. Arta nu se impune, ci se propune ca o cale posibilă de descoperire a eului, de înfrumuseţare a lui, de proiecţie, consolidare şi împlinire afectivă. Experienţa estetică trebuie să activeze şi să scoată la lumină umanitatea din

noi, constelaţia de valori pe care o purtăm fiecare. A armoniza universalitatea frumosului cu particularitatea unei existenţe anume constituie cheia realizării unei educaţii estetice de calitate. Şi, din acest punct de vedere, profilul, anvergura şi nevoia intimă ale individului nu pot fi ocultate.

1.5. Tipuri de activităţi specifice nivelului preşcolar de instruire

Modalităţile de realizare pe care le vom invoca mai jos se referă la activităţi curente sau dezirabile, trecute, prezente sau de viitor. Educaţia simţurilor, a gustului estetic, formarea atitudinilor şi a unor deprinderi minimale de raportare estetică sunt specifice mai tuturor activităţilor din grădiniţe. O „estetizare" a activităţilor de natură psihomotrică, socioemoţională sau intelectuală este de preferat unei instruiri unidirecţionale, forţate, abstracte, fără referinţe integrale, reale, atotcuprinzătoare. Mai precizăm că dimensionarea şi proiectarea acestor activităţi nu sunt previzionate la modul general, fiecare cadru didactic fiind obligat să structureze flexibil şi creativ activităţi convenabile pentru copii în acord cu specificitatea mediului şi a structurilor lor de personalitate. Mai mult decât la alte niveluri de realizare a educaţiei, cea din grădiniţă implică practicianul într-o măsură mult mai mare, această activitate fiind oarecum similară cu cea din învăţământul superior, unde libertatea şi responsabilitatea în materie de conţinuturi îşi schimbă accentul de la prefigurarea generalistă la una particulară, circumstanţială, localistă (*cf.* Munteanu şi Munteanu, 2009, 35).

Educaţia estetică nu are un caracter disciplinar, univoc şi parcelat. Pentru copilul mic, nu există graniţe, delimitări nete dintre cunoaştere, simţire, dorinţă, proiecţie, credinţă. De aceea, ori de câte ori este cazul, se va viza frumuseţea zonei pe care un tip de activitate o are în vedere. Dacă adevărul şi binele, de pildă, sunt vizate de mai multe activităţi, de ce nu s-ar întâmpla la fel şi cu frumosul? O anumită perspectivă sincretică este de dorit în încercarea de asumare şi de însuşire a frumosului; frumosul este o calitate atât de complexă/completă, încât o viziune parcelară, analitică ar văduvi spiritul de o bucurie plenară.

Pot fi identificate mai multe piste acţionale care se pot profila la nivelul grădiniţei:

a) Educaţia plastică

Prin statutul lor, activităţile de ordin plastic definesc condiţiile necesare pentru însuşirea elementelor de limbaj plastic, a culturii plastice, în scopul comunicării cu opera de artă, în procesul de cultivare prin artă a sensibilităţii şi totodată a disponibilităţilor creative, artistice şi extraartistice. Domeniul plastic trebuie să pună acceptul pe „a imagina, a simţi, a crea", prin descoperirea de către copii a materiilor şi a culorilor, prin învăţarea unor posturi şi rafinarea gesturilor, prin explorarea şi descoperirea limitelor unui suport, prin gestionarea corectă a spaţiului şi a timpului, prin stimularea atenţiei şi a capacităţii de concentrare etc. (*cf.* Bârlogeanu, 2002, 141-145). De asemenea, se promovează formarea şi dezvoltarea judecăţilor de valoare faţă de esteticul autentic din artă, din viaţă şi din ambient. Evoluţia societăţii contemporane duce la o nouă optică în didactica educaţiei plastice, orientată spre receptarea critică a culturii vizuale din civilizaţia contemporană şi pe producerea de compoziţii plastice cu rol formativ. În acest context, educaţia plastică este una dintre căile importante de receptare, de apreciere şi de integrare

a valorilor artistice în viaţa tinerei generaţii. Ţinta educaţiei plastice, în educaţia timpurie, este dublă: pe de o parte, achiziţia unor deprinderi instrumentale referitoare la diferite tehnici de expresie (formale, cromatice, modelaj, colaj) şi, pe de altă parte, dezvoltarea capacităţilor perceptive, de vizare a lumii sub spectrul artisticităţii (*cf.* Glava şi Glava, 2002, 170). Artele plastice contribuie în mod deosebit la educaţia estetică a preşcolarilor, formând şi dezvoltând spiritul de observaţie, atenţia, reprezentările spaţiale, imaginaţia creatoare, interesul şi plăcerea de a desena, de a colora, de a modela.

Obiectivele activităţilor artistico-plastice, în cazul educaţiei timpurii, pot fi:

- familiarizarea cu materialele de lucru specifice domeniului plastic (convenţionale, dar şi atipice: materiale reciclabile, produse ale naturii etc.);
- asimilarea şi experimentarea elementelor de limbaj plastic;
- stimularea şi asumarea potenţialului creativ.

Alexandra Mateiaş, un specialist în domeniu (2005, 101), consideră că prin activitatea de educaţie plastică, îndrumat de cadrul didactic, explorând singur sau inspirându-se din activitatea altor copii, preşcolarul poate realiza următoarele obiective:

- să manifeste receptivitate pentru domeniul frumosului;
- să identifice diferite rezultate ale activităţii de redare a unor aspecte ale realităţii, a unor gânduri şi stări afective ale autorilor cu mijloacele artelor plastice;
- să treacă de la o activitate de explorare generală a proprietăţilor plastice ale materialelor la activitatea plastică propriu-zisă, preluând iniţial simboluri şi tehnici de la cei din jurul său;
- să tindă spre originalitate şi expresivitate în activitatea plastică, însuşindu-şi tehnici plastice şi folosind apoi procedee şi soluţii plastice originale, dar şi realizând iniţial produse reproductive simple şi îmbogăţindu-şi apoi tematica reprezentată şi exprimându-se original;
- să folosească primele elemente de limbaj plastic, în mod deliberat;
- să îşi însuşească un vocabular referitor la materialele, tehnicile şi operele plastice;
- să valorizeze creaţia plastică, să se bucure de realizările plastice ale sale sau ale altora.

Tehnicile de lucru se vor configura pe traiecte dintre cele mai felurite, în consonanţă cu materiale sau cu oportunităţi apropiate copilului, precum (Dascălu, 1998): tehnica firului de aţă, tehnica ştampilelor din cartof, tehnica ştampilelor din plută, tehnica culorilor umede, tehnica petei de cerneală, tehnica dirijării culorii prin jet de aer, tehnica picturii cu palma, tehnica desenului cu lumânarea, tehnica amprentei cu vârful degetului, desenul cu pic, desenul cu creta, desenul cu tempera, desenul cu acuarela, tehnica modelajului, tehnica colajului, tehnica decolajului.

b) Educaţia muzicală

Educaţia muzicală, componentă de bază a educaţiei artistice, dispune de valenţe formative multiple, vizând toate resorturile personalităţii umane, atât pe cele afective, cât şi pe cele psihomotrice şi intelectuale. Muzica dispune de un limbaj specific, la însuşirea căruia concură deprinderile integratoare specifice proceselor limbajului: înţelegerea după auz, practicarea, lectura şi scrierea muzicală. Educaţia muzicală se desfăşoară în două etape: etapa oral-intuitivă (a prenotaţiei), în care muzica se învaţă exclusiv după auz, prin ascultare şi cântare, şi etapa notaţiei (a scris-cititului muzical), în care cunoaşterea

elementelor de limbaj serveşte practicării şi receptării muzicii. Curriculumul actual îşi propune să dezvolte sensibilitatea pentru cultura muzicală autentică şi interesul pentru interpretarea vocală sau instrumentală. Programa activităţilor instructiv-educative din grădiniţa de copii prevede, pentru activitatea de educaţie muzicală, atingerea unor obiective multiple, de la descoperirea şi semnificarea lumii înconjurătoare cu ajutorul auzului până la recunoaşterea, interpretarea şi improvizarea unor secvenţe muzicale apropiate posibilităţilor şi ritmurilor vârstei.

c) Educaţia literară

Educaţia în raport cu literatura este asigurată prin activităţi subsecvente domeniilor experienţiale sau alese, dar şi prin intermediul unor activităţi didactice sau extradidactice profilate pe creaţia literară. Un asemenea demers are ca ţintă formarea copiilor pentru receptarea şi însuşirea frumosului literar, pentru profilarea sau exersarea unor aptitudini de exprimare literară sau de creaţie în orizontul unor genuri literare dorite sau compatibile cu posibilităţile individuale, pentru dezvoltarea empatiei şi identificarea unei zone largi de trăiri purtate sau antrenate de creaţia literară, de cunoaştere şi de obişnuire cu alte moduri de vizare a lumii. În ceea ce priveşte referenţialul de receptare, acesta este constituit atât din literatura clasică, românească sau universală, specializată, scrisă anume pentru copii, cât şi din cea actuală, modernă, în facere (în legătură cu acest referenţial, sunt multe de realizat). Cât priveşte componenta de creativitate literară, exerciţiile sunt binevenite nu numai pentru copiii cu imaginaţie bogată sau cu aptitudini, ci pentru toţi, având în vedere că exersarea ca atare (neluând numaidecât în calcul rezultatul) este o bună punere în situaţie şi un exerciţiu experienţial cu efecte formative posibile pe termen mediu sau lung (nu e deloc rău să scrii o poezie sau o povestire la vârsta copilăriei).

d) Educaţia coregrafică

Educaţia prin dans deschide copilul spre un univers polimorf de abilităţi, de la cele strict psihomotrice, perceptive, ritmice, kinestezice, de sincronizare şi până la cele de natură afectivă, pur artistice, chiar intelectuale. Dansul devine o cale de a-i ajuta pe copii să îşi formeze sau să îşi dezvolte aptitudinile, spiritul pentru frumos, graţia şi eleganţa fizică, ţinuta sănătoasă şi comportamentul prosocial. Prin dans se pot modela caractere, stimulând disciplina si răbdarea, ambiţia şi capacitatea de a depune efort pentru obţinerea rezultatelor dorite. Corpul devine un mijloc de exprimare, iar spaţiul devine un mod artistic de „locuire" sau de „vorbire" prin mişcările ce îl umplu. De asemenea, prin dans se deblochează propriile resorturi creativ-expresive, prin gesturi şi mişcări ale propriului corp, dar şi de asumare a celuilalt, de congregare a unor acţiuni motrice primare ce pot prefaţa o necesară şi frumoasă coacţiune cu semenii.

e) Educaţia prin teatru

Educaţia dramatică presupune sensibilizarea copiilor faţă de arta teatrală prin crearea unor situaţii de interpretare, de punere în scenă, de formare sau de gestionare a unor comportamente empatice, de cunoaştere şi valorizare a artei spectacolului în general. Teatrul constituie o ocazie de cunoaştere, de îmbogăţire sau de trăire psihologică, de proiecţie afectivă, de manifestare a unor conduite sau aptitudini ascunse sau camuflate de obligaţiile curente de ordin didactic exercitate asupra elevilor. Prin teatru, se pot deschide fante bogate spre universul existenţial, spre marile probleme sau dileme ale omului dintotdeauna. Teatrul poate deveni o ocazie privilegiată de dezvoltare a curajului de a

acţiona şi a reacţiona, de manifestare a libertăţii de gândire, de a descoperi răspunsuri sau soluţii, de a te cunoaşte pe tine însuţi şi pe ceilalţi. Arta dramatică va contribui la dezvoltarea personalităţii copiilor, a abilităţilor de comunicare a trăirilor proprii, de conturare a unei identităţi expresive, precum şi la antrenarea şi punerea la treabă a inteligenţei socioemoţionale. Educaţia pentru şi prin teatru vine cu un registru de obiective ce merită toată atenţia noastră şi care se cer materializate în învăţământ. Dincolo de dimensiunea culturală, educaţia prin teatru vizează formarea unor conduite singulare, asigurate doar prin acest demers: gestionarea prezenţei corporale, întărirea atenţiei şi concentrarea, reactivitatea fizică şi mentală, stăpânirea fluxului respirator, gestionarea vocii, încrederea în sine şi în alţii, stimularea imaginaţiei şi a improvizaţiei, susţinerea unui discurs într-o ambianţă perturbată, integrarea şi utilizarea instrumentelor multimedia (*cf.* Quentin, 2004, 15). În calitate de actor social este nevoie să deprindem şi conduite „actoriceşti", de fasonare a unei prezenţe şi a unui discurs bine structurate şi din punct de vedere comunicaţional. Asertivitatea, arta argumentării, capacitatea de relaţionare sunt competenţe ce pot fi stimulate prin intermediul teatrului, deopotrivă în ipostaza de practică şi ca referenţial de receptare, de studiu, de valorizare.

f) Educaţia pentru frumos prin intermediul activităţilor extracurriculare

Universul şcolar presupune şi activităţi detaşate sau în afara programului prescris, obligatoriu, cum ar fi serbările şcolare, proiectele educaţionale, vizitarea muzeelor şi a expoziţiilor, audiţiile muzicale, vizionarea organizată de spectacole, cercurile şi concursurile artistice, excursiile tematice, întâlnirile cu creatorii etc. Formarea estetică, inclusiv în perspectiva unei arte aplicate, poate fi realizată şi prin intermediul activităţilor nonformale, peri- sau extraşcolare, pe lângă şcoală, cu persoane calificate (profesori, artişti), integrându-i pe copii după propriile decizii, dispoziţii, apetenţe. Serbarea se înscrie în rândul activităţilor extracurriculare des utilizate, deoarece antrenează în organizarea şi desfăşurarea ei toţi copiii, atribuindu-le roluri şi angajări particulare, pe măsura dispoziţiilor şi posibilităţilor de implicare. Noutatea scenariului, ţelul şi cadrul desfăşurării (prin prezenţa părinţilor, a unor invitaţi străini, de pildă), confecţionarea costumelor etc. reprezintă ocazii de lucru în echipă, de efort colaborativ, de interrelaţionare cu organizatorul, dezvoltându-li-se astfel inventivitatea, capacităţile creatoare, devenind din simpli participanţi la serbare organizatori ai acesteia, ceea ce duce implicit la dezvoltarea unor conduite pozitive cum ar fi tenacitatea şi perseverenţa în efortul de atingere a unor ţinte, curajul şi capacitatea de gestionare a emoţiilor, fortificarea dorinţei de reuşită şi creşterea stimei de sine etc.

Palierul nonformal poate deveni mult mai formativ decât cel formal, obligatoriu, întrucât se bazează pe afinităţi, participări şi integrări liber consimţite. În Franţa, de pildă, multe şcoli îşi îngăduie asemenea parcursuri, mai ales la nivel liceal, ce se situează sau se adaugă pe lângă obligaţiile formale: „Nu este vorba despre un învăţământ constituit, cu o progresie prestabilită de achiziţii, ci mai degrabă despre un exerciţiu practic, o sensibilizare faţă de viaţa culturală, structurată şi condusă pe baza unei pedagogii a proiectului în strânsă legătură cu diferite tipuri de artişti: muzicieni, plasticieni, coregrafi... Este un mod de a face posibilă întâlnirea vie cu opera de artă, cu practica artistică, cu artistul" (Weber, 2003, 71). Astfel se asigură o formare a receptivităţii artistice şi o susţinere sau o mărire a bazei sociale a valorizării culturii. Dinamica de ordin cultural se bazează nu numai pe creaţie şi productivitate valorică, ci şi pe un antrenament sau un consum specifice.

Experienţa estetică a copilului nu se acumulează numai în şcoală. Mediul informal abundă în stimuli estetici care, integraţi de profesori în cadrul lecţiilor, se pot constitui într-o

bază de susţinere şi de realizare a educaţiei estetice. Chiar dacă nu există o coordonare sau un acord axiologic între ceea ce se desfăşoară în şcoală şi ceea ce se întâmplă în afara ei, profesorul rămâne în continuare factorul modelator principal, care va integra experienţele întâmplătoare şi variate ale elevilor, corelându-le şi interpretându-le împreună cu ei, în conformitate cu standardele axiologice autentice.

Strategia de educaţie estetică poate depăşi limitele unui dispozitiv strict didactic, antrenând angrenaje mai largi, de ordin comunitar. În Franţa, de pildă (Enel, 2011, 1-8), se invocă politici integrative care atrag sau pot pune în valoare contribuţii ale unor instituţii comunitare. Astfel, aceste angrenaje se pot realiza:

- prin diferite servicii municipale în cauză care, într-un fel sau altul, pun în aplicare obiective ale educaţiei artistice şi culturale;
- prin politici educaţionale, centrate pe cultură, tineret, educaţie, revitalizare artistică şi culturală prin proiecte specifice;
- prin diverse instanţe ale învăţământului cu caracter artistic sau cultural, la nivel regional, departamental şi local;
- la nivel de cartier sau comunitate proximă, în funcţie de amprenta culturală a acesteia (omogenă, eterogenă, culturi minoritare, ale imigranţilor etc.);
- prin diferite domenii de creaţie artistică;
- prin crearea de continuităţi şi legături între ceea ce copilul învaţă la şcoală şi ceea ce poate afla din mediul cultural informal în timpul său liber.

Conectarea educaţiei estetice la perimetrul artistic şi dezvoltarea unor activităţi/practici subsecvente în şcoală trebuie să ducă la noi modificări în dispozitivele educaţionale, la o permeabilizare a graniţelor dintre perimetrele de creaţie şi instituţiile de învăţământ, dintre muzee şi şcoală, la o recalibrare a programelor şcolare, la noi piste de formare a viitoarelor cadre didactice, inclusiv printr-o implicare a artiştilor (vezi Pringle, 2009). Să nu uităm că, odată cu dezvoltarea noilor instrumente de informare şi de comunicare, se ajunge la ipostaza unei „culturi de cameră” (Pire, 2010, ii), unde (aproape) totul, în materie de cultură, poate fi accesat prin intermediul calculatorului (jocuri video, „prieteni” virtuali, spectacole, dezbateri live, muzee, muzică de toate genurile şi din toate timpurile etc.), iar consumul a devenit mult mai individualizat, mai singularizat, receptorul fiind o monadă izolată de alţi coreceptori cu care în mod firesc ar interrelaţiona.

1.6. Probleme deschise şi sugestii

Identificarea şi proiectarea unor activităţi estetice reuşite ţin şi de interesul, angajarea şi pregătirea cadrului didactic pentru a gestiona asemenea activităţi educative. Însuşi educatorul trebuie să fie format estetic, să dispună de o cultură estetică şi metodică pe măsură pentru a le putea oferi copiilor cele mai pertinente şi mai reuşite activităţi de această factură. Formarea lui iniţială şi continuă trebuie să cuprindă obligatoriu stagii sau ateliere de pregătire în acest sens. Educatoarea devine astfel un antrenor cultural şi artistic, un facilitator spiritual, de multe ori ea fiind un model de întreprindere artistică (să nu uităm că în vechile şcoli normale viitorii formatori manifestau veleităţi muzicale sau plastice propagate şi către alţii).

Proiectarea şi derularea activităţilor estetice şi artistice atrag după sine consumuri şi costuri suplimentare, iar acestea se constituie de multe ori într-un obstacol pentru buna

desfăşurare a acestor tipuri de acţiuni educative. Penuria de materiale didactice şi costurile ridicate pot fi atenuate prin exploatarea valenţelor estetice ale unor obiecte nonstandard, cum ar fi materialele reciclabile (hârtie, materiale textile etc.), dar şi materiile prime aflate la îndemâna educaţilor, precum cele de sorginte vegetală (frunze, seminţe, lemn etc.), animală (piele, lână, păr etc.) sau minerală (nisip, piatră, pământ etc.). Aureolarea valorică a acestor elemente „minore" indică nu numai o creativitate şi o inteligenţă ingenue, ci şi grijă şi respect faţă de mediul natural.

Apelul la noile tehnologii reprezintă o oportunitate ce trebuie luată în serios şi implementată în practica didactică. Fără a se renunţa la interacţiunea directă cu materiale şi culori, prin integrarea calculatorului în educaţie se creează condiţiile descoperirii de către copii a posibilităţilor de manevrare virtuală, în spirit artistic, a liniilor, formelor, culorilor, de pildă. Nu trebuie uitat că universul informatic pune la dispoziţie şi programe sau aplicaţii specifice de desenare sau de pictare pentru copii, presupunând virtuţi noi de manevrare, operare, combinare, interrelaţionare cu alte tipuri de mesaje (verbale, muzicale, dramatice etc.). Desigur, acest aspect presupune avantaje, dar şi dezavantaje – o dotare corespunzătoare cu calculatoare sau tablete, ceea ce nu este uşor, costurile micşorându-se, pe de altă parte, în ceea ce priveşte consumabilele (creioane, culori, pensule etc.) ; în acelaşi timp, trebuie conştientizat faptul că se diminuează contactul cu lumea reală.

Proiectul educaţional poate deveni un bun cadru de dezvoltare a conduitelor estetice ale copiilor, acestea având atât un caracter explicit estetic, cât şi interdisciplinar, polivalent. Proiectul poate fi integrat în activităţile didactice obligatorii, dar se poate dezvolta şi în perimetrul extracurricular. Antrenarea copiilor într-un proiect de construcţie creativ duce la un plus de colaborare şi socializare, la dezvoltarea creativităţii şi dorinţei de implicare, la formarea unor competenţe transversale prin transferul de cunoştinţe sau abilităţi dintr-un domeniu în altul. De asemenea, proiectul îngăduie şi colaborarea cu alţi parteneri (copii de la alte grădiniţe, elevi de la şcoală, părinţi, meşteri populari, artişti etc.).

Spaţiul muzeal sau expoziţional poate deveni o extensie a cadrului de formare estetică pentru copii, mai ales dacă aceste instituţii dezvoltă deliberat programe educative sau dispun de o logistică sau de specialişti în domeniu (pedagogi muzeali). Contactul direct cu opera de artă sau cu cadrul de emergenţă a operelor constituie un avantaj nemaipomenit de formare a receptivităţii sau de sensibilizare a copiilor la dinamica şi la fenomenologia artistică. Pe această bază se pot iniţia parteneriate solide între instituţiile de învăţământ, pe de o parte, şi muzee, aşezăminte expoziţionale, case de creaţie etc., pe de altă parte.

Trebuie să menţionăm că, în materie de educaţie artistică, chiar timpurie, unele deprinderi practice sau structuri de valorizare, odată formate, sunt transferabile de la o artă la alta. Operele de artă au în subsidiar nişte „constante" afective, axiologice, uneori tehnice, aspect care contribuie la extrapolarea unor poziţionări de la un gen artistic la altul, de la o construcţie artistică la alta, de la o experienţă estetică la alta. Cel care este învăţat să privească şi să vibreze în faţa unui tablou, de pildă, va fi pregătit în mare măsură să reacţioneze la fel ascultând un fragment muzical sau asistând la un spectacol de teatru. Din punct de vedere tehnic, dar şi apreciativ, multe conduite receptive sunt rezonante, chiar interşanjabile. Cântând de mic într-un cor, bunăoară, nu înveţi numai muzică. Simţul armoniei, intrarea în consonanţă cu celălalt, distingerea diferitelor tonuri şi înălţimi, controlul suflului şi respiraţiei etc. te pregătesc să cucereşti atât celelalte întrupări ale frumosului, cât şi lumea în complexitatea, integralitatea şi splendoarea ei. Prin artă te deschizi lumii şi, în acelaşi timp, miracolul ei ţi se destăinuie.

Referințe bibliografice

Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Paris : ESF éditeur.

Ascott, R. (2008). Pixels and Particles : The Path to Syncretism. In M. Alexenberg, *Educating Artists for the Future : Learning at the Intersections of Art, Science, Technology and Culture Intellect Books*. Chicago : The University of Chicago Press.

Bârlogeanu, L. (2002). Educația artistică în învățământul preșcolar. In E. Păun, & R. Iucu, *Educația preșcolară în România*. Iași : Polirom.

Bârsănescu, Ș., & Văideanu, G. (1961). *Educația estetică*. București : Editura de Stat Didactică și Pedagogică.

Cucoș, C. (2014). *Educația estetică*. Iași : Polirom.

Dascălu, A. (1998). *Educația plastică în ciclul primar*. Iași : Polirom.

Enel, F. (2011). Artistic and Cultural Education Policies : The Role and Action of Local Authorities. *Culture études*, *2(2)*, 1-8.

Glava, A., & Glava, C. (2002). *Introducere în pedagogia preșcolară*. Cluj-Napoca : Dacia.

Mateiaș, A. (2005). *Pedagogie pentru învățământul preprimar*. București : Editura Didactică și Pedagogică.

MECT (2008). *Curriculum pentru educația timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naștere și 6/7 ani*. București : Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului.

Moles, A. (1980). *Psihologia kitschului*. București : Meridiane.

Munteanu, C., & Munteanu, E.N. (2009). *Ghid pentru învățământul preșcolar. O abordare din perspectiva noului curriculum*. Iași : Polirom.

Pire, J.-M. (2010). *La place des arts dans l'enseignement*. Paris : Haut Conseil de l'Education Artistique et Culturelle, DILA.

Polin, R. (1977). *La création des valeurs*. Paris : Libraires Philosophique.

Pringle, E. (2009). The Artist as Educator : Examining Relationships between Art Practice and Pedagogy in the Gallery Context. *Tate Papers Issue, 11*. http : //www.tate.org.uk/research/publications.

Quentin, G. (2004). *Enseigner avec aisance grâce au théâtre*. Lyon : Chronique Sociale.

Stan, L. (2014). *Pedagogia preșcolarității și școlarității mici*. Iași : Polirom.

Weber, A. (2003). L'éducation artistique : un enjeu de democratie (entretien par Chiara Monti). In *L'art pour quoi faire. A l'école, dans nos vies, une étincelle*. Paris : Editions Autrement.

Wojnar, I. (1963). *Esthétique et pédagogie*. Paris : Presse Universitaires du France.

***, Curriculum pentru învățământul preșcolar (2008). București : Didactica Publishing House.

Capitolul 2

Dezvoltarea comportamentelor de autonomie personală şi socială ale preşcolarilor

Genoveva Farcaş[*]

2.1. Autonomia – precizări semantice şi clarificări conceptuale

Atât limbajul comun, cât şi cel tehnic, specific, cum este cazul celui pedagogic, folosesc termenul *autonomie* în mod global ; o persoană este adesea catalogată ca fiind „autonomă", „independentă" în general, fără o remarcă descriptivă sau fără a se preciza anumite aspecte inductoare de identitate, cum ar fi în ce domenii sau faţă de cine este independentă. Etimologia termenului se leagă de cuvintele greceşti *autos*, care înseamnă „lui însuşi", şi *nomos*, care se referă la legi. Etimologia duce la identificarea unei definiţii primare : *a fi autonom înseamnă a te conduce după legi proprii.*

Dicţionarele explicative definesc foarte vag termenul *autonomie*, fără concretizări explicite ; de exemplu, DEX (1975, 64) defineşte această noţiune ca „situaţia celui care nu depinde de nimeni, care are deplină libertate în acţiunile sale". Un alt dicţionar identifică autonomia cu „situaţia celui ce dispune liber de propria voinţă" (Breban, 1992, 80). *Noul Dicţionar al Limbii Române* prezintă această noţiune cu sensul „care nu depinde de nimeni sau de nimic, liber" (2007, 119). Mai mult decât atât, există dicţionare care nu explică deloc acest concept (*Dicţionarul Limbii Române pentru Elevi*). După *Dictionnaire de la Langue Française – Les Editions de la Connaissance* (1995), autonomia înseamnă „puterea de a se guverna, de a se conduce singur" (*apud* Klimczyk, 1997-1999, 3). Aceeaşi semnificaţie a termenului o întâlnim şi în *Encyclopaedia Universalis* (1993), unde se aduc în discuţie complexitatea şi ambiguitatea termenului. În sens literal, „autonomie" semnifică *dreptul unui stat sau al unei persoane de a se conduce după propriile sale legi.* În aceeaşi lucrare (1993) se precizează că noţiunea de autonomie nu poate fi definită adecvat decât dacă sensurile sale diferite sunt precizate.

Literatura de specialitate din România este relativ săracă în abordarea problematicii autonomiei individului. Mai toate studiile prezintă autonomia în contextul politicii de promovare a formării individului de-a lungul vieţii, autonomia jucând un rol central în procesul autoformării. Între puţinele cercetări sistematice dezvoltate se află cele realizate la Institutul de Istorie „George Bariţiu" din Cluj-Napoca de Monica Albu şi Lucia Faiciuc

* Doctor în ştiinţele educaţiei, inspector şcolar, Inspectoratul Şcolar Judeţean, Iaşi.

(2004-2009). Studii centrate mai ales pe fundamentarea din perspectivă psihologică a comportamentului autonom a realizat şi Marius Drugaş (2008), de la Universitatea din Oradea. Perspectiva educaţională a autonomiei copilului este abordată secvenţial în lucrările lui Ioan Neacşu (1996), Valeria Negovan (2002) şi Tinca Creţu (2000, 2008).

Literatura pedagogică străină (franceză, canadiană) este mult mai generoasă în prezentarea studiilor şi cercetărilor asupra comportamentelor autonome ale individului în general, ale copilului şi adolescentului în special.

Explozia de articole publicate în literatura pedagogică franceză pe tema autonomiei începând din anii 1980 şi până astăzi este reacţia firească la punerea problemei formării prin educaţie a personalităţii autonome, ca una dintre sarcinile principale ale educaţiei formale, dar şi ale celei nonformale şi informale. Deşi există un număr semnificativ de lucrări, cele ale pedagogilor şi psihologilor francezi vin cu puţine concretizări şi explicitări ale conceptului de autonomie. Pe filiera studiilor de psihologie educaţională canadiană am identificat contribuţii serioase la consacrarea unor modele teoretice care fundamentează pârghiile explicative ale comportamentului autonom. Încă din 1985 s-a lansat teoria autodeterminării, avându-i drept fondatori pe profesorii Edward L. Deci şi Richard M. Ryan de la University of Rochester, New York.

În căutarea unui consens rezonabil asupra unei definiţii a conceptului de autonomie, s-a conturat totuşi cadrul său referenţial. Redăm mai jos o serie de definiţii reprezentative pentru conceptul analizat:

- *Autonomia personală* este o trăsătură de personalitate care diferenţiază un individ în raport cu alţii ca orientare generală în relaţiile sale cu mediul fizic şi social (Ryan şi Deci, 2000, 68-78).
- *Autonomia* exprimă un grad de libertate şi capacitatea de deliberare neinfluenţabilă şi facilă ca trăsătură psihică a conştiinţei de sine şi a personalităţii. Este influenţată de solicitările şi ofertele mediului şi de caracteristicile afectivităţii şi ale temperamentului. Ea se exprimă în comportamentele ce nu se supun decât legilor pe care şi le impune subiectul însuşi, uneori chiar ostentativ; responsabilitatea este implicată în expectanţe înalte de sine. Autonomia elevilor a fost observată în cazul sistemelor de instruire ce lasă o mare libertate în alegerea programelor de învăţare şi în promovarea de metode ce incită la participare intelectuală complexă (Şchiopu, 1997, 96).
- *Autonomia* se referă la capacitatea individului şi la libertatea sa de a se autoguverna sub aspect psihologic, moral şi social.
- *Autonomia* reprezintă abilitatea de a gândi, de a simţi, de a lua decizii şi de a acţiona de unul singur (Steinberg, 1999, *apud* Fleming, 2005, 33-52).
- Prin opoziţie cu heteronomia, *autonomia* desemnează „procesul prin care un om sau un grup de oameni dobândesc sau determină prin sine însuşi propriile reguli de conduită. Capacitatea de autonomie rezultă din interiorizarea regulilor şi a valorilor, consecutivă unui proces de negociere personală cu diferite sisteme normative de interdependenţă şi de constrângere socială" (Doron şi Parot, 1999, 100).
- *Autonomia personală* constă în capacitatea de a controla propria viaţă împreună cu sentimentul că există posibilitatea de a exercita acest control (Albu, 2008, 87-104).

Multitudinea definiţiilor şi perspectivelor de abordare a noţiunii de autonomie evidenţiază totuşi unele note comune: *autonomia este acea competenţă a individului care se manifestă prin comportamente de autodeterminare a acţiunilor, de exprimare a deciziilor*

proprii şi de îndeplinire responsabilă a acestora, concomitent cu acceptarea, asumarea şi interiorizarea acţiunilor efectuate.

Având în vedere aceste nuanţări terminologice, precizăm că vom folosi sintagma *comportamente autonome* cu sensul de acţiuni personale realizate în scopul îndeplinirii deciziilor proprii. Considerăm că sintagma *comportamente autonome* se poate adapta mai uşor situaţiilor concrete care apar în cadrul acţiunilor umane legate de procesul de educaţie. De asemenea, ne asumăm convingerea că orice comportament autonom are o dimensiune relativă, întrucât în cele mai multe cazuri autonomia implică apariţia opusului său, heteronomia.

2.2. Autonomie şi dependenţă la vârsta preşcolară

La o primă constatare, alăturarea celor doi termeni, autonomie şi dependenţă, cu referire la acelaşi subiect educaţional poate părea forţată, chiar antinomică, căci două elemente opuse nu pot fiinţa în aceeaşi structură. Şi totuşi, realitatea ontogenetică o contrazice pe cea generică, gnoseologică. Vârsta mică în general şi preşcolaritatea în special sunt perioade de dezvoltare în care dependenţa şi autodeterminarea coexistă, cea mai mare „dilemă" a copilului fiind pendularea între dependenţa de adult şi autonomie (*cf.* Ciofu, 1998, 84).

Relaţia dependenţă-autonomie se află încă sub semnul unor mari întrebări: *Este starea de dependenţă firească, normală, la vârsta preşcolarităţii ? Şi dacă da, cum se ajunge de la dependenţă la autonomie ? De ce unii copii rămân dependenţi mai mult decât alţii ?*

Studii de psihologia dezvoltării opinează că pentru o perioadă îndelungată copilul nu este autonom. Fiinţa umană se naşte într-o stare de dependenţă totală faţă de adult şi încă din primele clipe de viaţă supravieţuirea fizică şi dezvoltarea sa psihologică depind de anturaj, de mediul uman proximal. De fapt, dependenţa face parte chiar din natura umană, este situaţia în care toţi ne naştem, fiind în întregime dependenţi de părinţi. „Ieşind din pântecul mamei, facem deja un pas spre autonomie. La 1 an mergem. La 2 ani vorbim. La 3 ani mergem cu bicicleta. La 5 ani putem să ne jucăm singuri pe o străduţă liniştită. La 6 ani mergem la şcoală şi ne facem prieteni" (Moreau, 2007, 83).

Un anumit grad de dependenţă a individului de mediul în care trăieşte este absolut necesar. Michael Balint arată că, la începutul vieţii, copilul percepe lumea înconjurătoare ca satisfăcându-i toate trebuinţele. Apoi, extrem de repede, copilul sesizează că lumea şi indivizii care o compun nu sunt la absoluta lui dispoziţie şi atunci are două moduri radicale de a reacţiona. *Un prim mod* este centrat pe nostalgie şi pe căutarea paradisului pierdut: dacă ştii cum, îi poţi face pe ceilalţi să îţi satisfacă majoritatea trebuinţelor. Această atitudine este numită de Balint „ocnofilie", termen care provine din limba greacă, în care *okneo* înseamnă „a se agăţa de cineva", dar şi „a şovăi, a se teme". Maniera de a fi arătată este foarte aproape, după cum se observă, de atitudinea dependentă. Un *al doilea mod* de a reacţiona constă în a proclama lumea ca fiind dezamăgitoare şi în a susţine că în niciun caz satisfacţiile nu pot veni din partea celorlalţi, iar faptul de a depinde de alţii este cea mai mare primejdie posibilă. Balint numeşte această atitudine „filobatism", adică cel care nu păşeşte pe teren sigur. Ea corespunde subiecţilor care îşi valorifică la maximum autonomia şi care sunt reticenţi la orice formă de dependenţă sau chiar de angajament. Ocnofilia şi filobatismul reprezintă două reacţii extreme la nevoia de dependenţă prezentă la fiecare om (*apud* Lelord şi André, 2003, 165).

Dependenţa nu este în sine negativă, ci este o necesitate umană intrinsecă devenirii fiecăruia. Noi toţi am avut nevoie de prezenţa cuiva care să ne susţină, să ne încurajeze, să ne ajute să mergem pe calea dezvoltării individuale. Această dependenţă trebuie încetul cu încetul să se transforme în autonomie. Părinţii şi îndeosebi mama, la începutul relaţiei lor cu copilul, satisfac toate nevoile primare ale acestuia, devin empatici, adică coboară în acea realitate care nu este numai fiziologică, ci şi afectivă ; este de fapt prezenţa unei cereri de siguranţă, de securitate pe care copilul o simte şi fără de care nu se poate dezvolta armonios. O mamă care reuşeşte să răspundă nevoilor copilului său îi dăruieşte siguranţă : „Atitudinea afectivă a mamei este fundamentală pentru că, dacă este disponibilă la întâlnirea cu copilul, adică reuşeşte să fie protagonistă în rolul matern prin aptitudini de ascultare, duioşie, disponibilitate, joc, dă senzaţia că a veni pe lume este ceva important" (Marcoli, 2001). Astfel, starea de dependenţă este o stare de normalitate la vârstele foarte mici. Ceea ce trebuie să conştientizăm noi, adulţii, educatori şi părinţi deopotrivă, este că numai de la o „corectă dependenţă" se ajunge la o „corectă autonomie". Ce înseamnă acest lucru?

O intervenţie interesantă a Albei Marcoli (2001) încearcă să găsească câteva explicaţii : dependenţa primelor luni trebuie trăită cu duioşie, cu seninătate, fie la nivel afectiv, fie gestual, pentru a dărui copilului posibilitatea de a depăşi primele frici inevitabile. Nu este necesar să le dăm foarte multe stimulente copiilor la început, ci siguranţă, certitudini şi multă afecţiune. Acesta este punctul de plecare pentru a ajunge la autonomie şi la maturitate afectivă. Altminteri, se percepe că a fost o lipsă, un gol la nivel afectiv, inconştient. Studiile realizate de Shahar, Henrich, Blatt, Ryan şi Little (2003) arată că, *dacă mediul social furnizează experienţe care cresc sentimentul de siguranţă al unui copil, atunci acesta va fi capabil să exploreze mai liber mediul extern şi intern* şi, în consecinţă, îşi va dezvolta un sentiment al sinelui mai complex, mai autonom, care în schimb va favoriza dezvoltarea unor deprinderi relaţionale mai bune, răspunsul mediului social la asemenea deprinderi constând în întărirea pe mai departe a sentimentului siguranţei (*apud* Faiciuc, 2005).

Ulterior, în diferite contexte în care copilul poate greşi, acesta nu trebuie culpabilizat, ci responsabilizat, adică este necesar să se pună în evidenţă comportamentele greşite, dar spunând copilului că este bun, sensibil, generos, dându-i posibilitatea de a se îndrepta. Copilului trebuie să i se dea mereu certitudinea că poate reîncepe, chiar şi după cea mai mare deziluzie. Pedagogul italian aduce astfel în discuţie aceste situaţii care, deşi iniţial pornesc de la o dependenţă a copilului de adult, îl învaţă să devină liber pentru a-şi câştiga autonomia (Marcoli, 2001).

După cum am văzut, dependenţa este funcţională creşterii, achiziţionării abilităţilor care permit apoi persoanei să se realizeze pe sine total. Dar „punctele de start" în dezvoltarea autonomiei sunt influenţate de formele dezvoltării.

I. Neacşu (1996) vorbeşte despre o *dezvoltare naturală a autonomiei* : copilul are o dezvoltare naturală şi, între anumite limite, evoluează relativ autonom. Cu toate acestea, comportamentele autonome depind de modul în care este stimulată acea dezvoltare naturală, de crearea situaţiilor de securitate socioafectivă în care şi prin care copilul îşi urmează dezvoltarea naturală, de dezvoltarea posibilităţilor proprii ale copilului, de stimularea iniţiativelor, de (semi)dirijarea activităţilor pe care copiii le desfăşoară din proprie iniţiativă şi cu plăcere. O a doua formă este *dezvoltarea stimulată*, în care ofertele educaţionale ocupă locul central, având calitatea de „ghid" al copilului. Acesta este dependent de

activitatea educatorului şi părinţilor, cei care pot stimula dezvoltarea comportamentelor autonome prin contextele situaţionale create (mediul fizic stimulativ, modelul adulţilor etc.). *Dezvoltarea autonomiei prin experienţe orientate* se concretizează în acţiuni explicit realizate în sensul dezvoltării comportamentelor autonome, activităţile şi experienţele de învăţare propuse fiind centrate pe copil, pe interacţiunea dintre acesta şi mediul fizic şi social. *Dezvoltarea prin situaţii controlate* propune un model al învăţării autonomiei în mod dirijat, dar şi problematizat. Direcţionarea activităţilor copilului este dominată de anumite comportamente care „trebuie învăţate". Toate aceste forme ale dezvoltării umane în general şi a comportamentelor autonome în mod deosebit se regăsesc pe parcursul procesului autonomizării copilului.

Educaţia pentru autonomie poate şi trebuie să pornească de la vârsta preşcolarităţii şi chiar înaintea acesteia, întrucât există premisele psihologice pe care se bazează dezvoltarea, achiziţiile în plan psihologic şi relaţional (dezvoltarea deprinderilor motorii, a capacităţilor cognitive, cristalizarea voinţei, îmbogăţirea relaţiilor şi activităţilor, dezvoltarea conştiinţei de sine), care permit instrumentalizarea copilului pentru a dobândi comportamente autonome. Rămâne ca şi educaţia să ofere oportunităţile şi interacţiunile sociopedagogice favorizante dezvoltării comportamentelor autonome. Copilul are nevoie de intervenţia adultului, rolul acestuia fiind de *sprijin în construirea comportamentelor autonome*.

2.3. Studiu experimental privind dezvoltarea comportamentelor de autonomie personală şi socială a copiilor preşcolari de 5/6 ani

În vederea investigării eficienţei unui program educativ de sprijinire în familie şi grădiniţă a formării comportamentelor autonome ale preşcolarilor de 5/6 ani, am derulat în perioada ianuarie-iunie 2009 un studiu realizat cu un lot de 101 preşcolari cu vârsta cuprinsă între 4,1 şi 6,3 ani (vârsta medie 5,4 ani), de la patru grădiniţe din municipiul Iaşi : Grădiniţa „Surorile Providenţei", Grădiniţa cu program prelungit nr. 3, Grădiniţa cu program prelungit nr. 9 şi Grădiniţa cu program prelungit nr. 18. Cercetarea a fost proiectată ca un design cvasiexperimental de tip test-retest, care implică o grupă experimentală şi una de control. *Acest studiu a presupus o cercetare ameliorativă*, prin modificarea anumitor variabile, ca urmare a implementării unor intervenţii educaţionale de către educatoare şi părinţi.

2.3.1. Premisele teoretice ale studiului

Autonomia copilului se poate dezvolta în mod natural dacă sunt create contexte socioafective adecvate. Prin urmare, chiar dacă există o orientare naturală a copilului spre autonomie, formarea comportamentelor specifice presupune un demers educativ de stimulare a iniţiativelor, de creare a unor situaţii de afirmare, de problematizare sau de găsire a unor soluţii. Putem vorbi despre o educaţie pentru autonomie începând chiar înainte de vârsta preşcolarităţii, care trebuie să ofere oportunităţi şi strategii pentru dezvoltarea comportamentelor.

Cadrele în care se dezvoltă şi se manifestă comportamentele autonome ale preşcolarilor sunt familia şi grădiniţa. *Familia*, ca mediu informal, contribuie la dezvoltarea autonomiei copilului prin atitudinile educative şi prin implicarea lui efectivă în activităţi. Însă *grădiniţa* este un context instituţional decisiv pentru trecerea de la ajutor la independenţă, de la dirijare la autonomie. În acest cadru, activităţile formale şi informale în care este implicat copilul pot avea consecinţe asupra dezvoltării iniţiativelor, a atitudinilor de explorare a mediului sau, dimpotrivă, pot produce descurajarea copiilor, teama de eşec, dacă educatorul nu dispune de cunoştinţele şi de competenţele necesare dirijării eficiente a acestora spre autonomie.

Deşi formarea autonomiei la copii are la bază premise interne, adultul-educator trebuie să îşi conştientizeze rolul în crearea condiţiilor externe. Pe lângă atitudini educative adecvate, el trebuie să dispună şi de strategii educative eficiente pentru dezvoltarea comportamentelor autonome. Intervenţia adultului constă în *acordarea sprijinului pentru construirea comportamentelor autonome*. Studiile realizate în domeniul dezvoltării autonomiei au evidenţiat rolul profesorilor şi al părinţilor în sprijinirea autonomiei copiilor, prin organizarea rutinelor zilnice, interacţiunea cu ceilalţi, organizarea mediului fizic şi organizarea activităţilor de învăţare.

2.3.1.1. Comportamentele de autonomie personală şi socială

La vârsta preşcolară, putem distinge în funcţie de raportarea copilului la sine sau la mediul social între *comportamentele de autonomie personală* şi cele de *autonomie socială*. În ceea ce priveşte *autonomia personală* (AP) a preşcolarului, am avut în vedere trei categorii de deprinderi subsumate *autoservirii*: cele de *îmbrăcare*, cele *igienice*, cele *alimentare*, precum şi alte categorii de *activităţi ocupaţionale, gospodăreşti*, subordonate dimensiunii care vizează gestionarea *mediului ambiant*. *Autonomia socială* (AS) a preşcolarului poate fi operaţionalizată prin comportamentele realizate de copil independent, în cadrul interacţiunilor sociale. La vârsta preşcolară, autonomia socială se concretizează în: *comportamente de relaţionare socială*; *comportamente legate de respectarea şi interiorizarea regulilor*; *comportamente legate de exercitarea unor responsabilităţi în familie/grădiniţă*; *competenţe emoţionale*; *comportamente de luare a iniţiativei şi de implicare în activităţile de decizie împreună cu părinţii/educatorii*.

2.3.2. Obiectivele şi ipotezele cercetării

2.3.2.1. Scopul

Scopul acestei cercetări a fost acela de a evidenţia eficienţa unui program educativ de intervenţie pentru conştientizarea şi implicarea educatorilor şi părinţilor în formarea comportamentelor de autonomie personală şi socială la preşcolari.

2.3.2.2. Obiectivele cercetării

Obiectivele cercetării au fost:

- Investigarea eficienţei unui program educativ de sprijinire în familie şi grădiniţă a formării comportamentelor autonome ale preşcolarilor de 5/6 ani;
- Analiza componentelor autonomiei preşcolarului mai sensibile la schimbarea imediată;

- Investigarea tipurilor de strategii de sprijinire a comportamentelor autonome la preşcolari din perspectiva eficienţei lor.

2.3.2.3. Ipoteza principală a cercetării

Nivelul global de dezvoltare a *autonomiei personale şi sociale (APS)* a preşcolarilor, evaluat de educatori şi părinţi, creşte în urma aplicării unui program de intervenţie educativă : copiii din grupul experimental vor avea un nivel de dezvoltare a APS mai ridicat decât cei din grupul de control.

2.3.2.4. Ipoteze secundare

- Corelaţiile dintre evaluările APS ale celor doi educatori vor fi mai mari după intervenţie decât înainte de intervenţie.
- Corelaţiile dintre evaluările APS ale părinţilor şi educatorilor vor fi mai mari după intervenţie decât înainte de programul de intervenţie datorită centrării lor pe observarea comportamentelor copiilor.
- Corelaţiile dintre nivelul de autonomie personală şi cel de autonomie socială sunt semnificative statistic.

2.3.3. Metodologie

2.3.3.1. Variabile

- *Variabila independentă principală* : program educativ de sprijinire a comportamentelor de autonomie personală şi socială de către educatori şi părinţi (PE_FAPS) : *prezent/ absent.*
- *Variabile independente secundare* : genul (M/F), gradul de exersare a comportamentelor autonome de către părinţi (ridicat/scăzut).
- *Variabila dependentă* : nivelul de dezvoltare a APS la preşcolari, evaluat de educatori şi părinţi (global şi pe dimensiuni) ; nivelul de autonomie personală şi socială global (CAPS), nivelul de autonomie personală (CAP), nivelul de autonomie socială (CAS).

2.3.3.2. Lotul de subiecţi

Structura lotului de subiecţi cuprinde :

- 51 (50,5%) de subiecţi în grupul experimental şi 50 (49,5%) în grupul de control ;
- 48 (47,5%) de preşcolari de gen masculin şi 53 (52,5%) de gen feminin ;
- 67 (66,3%) de subiecţi din grupa mare şi 34 (33,7%) din grupa mijlocie.

2.3.3.3. Instrumente

Pentru a evalua nivelul de dezvoltare a comportamentelor autonome în etapele anteintervenţie şi postintervenţie, atât pentru copiii din lotul experimental, cât şi pentru cei din lotul de control, am folosit două instrumente de lucru : *un chestionar pentru educatoare* şi *o grilă de observaţie pentru părinţi.* Ambele instrumente sunt construite având ca repere alte câteva instrumente de apreciere a dezvoltării copilului preşcolar : tabloul

normalităţii vârstei (Badea, 1997), aspecte evolutive în domeniul comportamentului motor, cognitiv, verbal şi socioafectiv la copiii de 3-6 ani (Chiriac şi Chiţu, 1983 ; Chiriac şi Chiţu, 1982), testul Portage (Vrăsmaş şi Oprea, 2003), criteriile RFIDT (2008).

- *Chestionarul pentru educatoare* a urmărit identificarea nivelului de dezvoltare a comportamentelor autonome pentru fiecare preşcolar în parte, comportamente operaţionalizate pe şapte dimensiuni ale autonomiei personale şi sociale : *alimentaţia*, *îmbrăcarea*, *igiena personală*, *relaţiile sociale*, *managementul emoţiilor*, *respectarea şi interiorizarea regulilor*, *iniţiativa şi capacitatea de decizie în cadrul activităţilor educative.* Educatoarele au fost rugate să aprecieze pe o scală cu patru trepte măsura în care comportamentele descrise în chestionar au fost observate la preşcolar în activităţile desfăşurate la grădiniţă.
- *Grila de observaţie pentru părinţi* a avut în vedere de asemenea identificarea aprecierii de către părinţi a comportamentelor autonome ale copilului, acestea fiind operaţionalizate pe nouă dimensiuni ale autonomiei personale şi sociale : *alimentaţia*, *îmbrăcarea*, *igiena personală*, *gestionarea spaţiului personal*, *relaţiile sociale*, *respectarea şi interiorizarea regulilor*, *responsabilităţi în familie*, *iniţiativa şi implicarea în activităţile de decizie împreună cu părinţii*, *utilizarea unor obiecte electronice sau de uz casnic.* Părinţii care au participat la această cercetare au fost rugaţi să evalueze măsura în care au observat anumite comportamente ale copiilor în activităţile cotidiene. Trebuie să precizăm că cele două instrumente urmăresc aceleaşi comportamente ale copilului, cu specificarea că diferă raportarea la cele două contexte : mediul familial şi cel al grădiniţei.

În afara acestor instrumente, în etapa de formare a educatoarelor şi a părinţilor am utilizat două *ghiduri practice*, unul pentru educatoare, intitulat *Curriculum-suport pentru dezvoltarea comportamentelor autonome ale preşcolarului*, şi altul pentru părinţi – *Ajută-l pe copilul tău să se descurce singur.*

- *Ghidul pentru educatoare.* Cuprinde trei părţi : prima include o serie de informaţii teoretice despre problematica dezvoltării comportamentelor de autonomie personală şi socială la preşcolari şi constatări importante ale cercetărilor din domeniu. Partea a doua dezvoltă în manieră aplicativă patru direcţii practice de sprijinire a comportamentelor autonome în cadrul grădiniţei : rutina zilnică, interacţiunea cu ceilalţi, organizarea mediului fizic, organizarea activităţilor de învăţare. A treia parte, cea mai reprezentativă ca dimensiuni, propune educatoarelor un modul de 17 activităţi didactice (nouă pentru activităţile liber alese şi opt pentru activităţile de educaţie pentru societate), centrate pe exersarea comportamentelor de autonomie personală şi a celor de autonomie socială.
- *Ghidul pentru părinţi.* Este un instrument practic care descrie modalităţi concrete de acţiune ce pot fi utilizate de părinţi în exersarea comportamentelor autonome ale copiilor lor preşcolari. Ghidul este dimensionat pe trei cadre de referinţă : informaţii teoretice, practici parentale de intervenţie educaţională şi concluzii. Elementele teoretice din prima parte sunt prezentate într-un limbaj concret, pe înţelesul tuturor şi sunt susţinute de rezultate ale unor cercetări relevante din domeniu. A doua parte prezintă situaţii concrete în care pot fi învăţate comportamente de autonomie ale copiilor.

- „Calendarul familiei" este un alt instrument construit având ca scop facilitarea monitorizării de către părinţi a modului în care exersează săptămânal comportamentele de autonomie personală şi socială. Practic, părinţii copiilor din grupul experimental au avut ca sarcină ca la sfârşitul fiecărei săptămâni dintre cele 12 să evalueze printr-o notă de la 1 la 10 măsura în care au reuşit să exerseze comportamentele copiilor prin activităţile recomandate.

2.3.3.4. Desfăşurarea cercetării

Cercetarea a fost realizată în două etape:

În prima etapă, educatorii şi părinţii au evaluat autonomia personală şi socială a preşcolarilor incluşi în studiu cu ajutorul instrumentelor construite special pentru această cercetare, pornind de la principalele dimensiuni ale autonomiei personale şi sociale. Pentru a avea o măsură a prezenţei comportamentelor autonome ale preşcolarilor cât mai apropiată de realitate, acestea au fost estimate de cele două educatoare de la fiecare grupă. Pentru evaluarea autonomiei de către educatoare a fost utilizat chestionarul. Pentru părinţi a fost utilizată grila de observaţie a comportamentelor autonome ale preşcolarului.

Etapa a doua a constat în derularea unei intervenţii educative de sprijinire a comportamentelor autonome, în grădiniţă şi în familie, pe o durată de trei luni (perioada 15 martie – 15 iunie 2009). În această etapă au fost create şi cele două condiţii ale cercetării: condiţia experimentală (preşcolarii din această condiţie au fost incluşi într-un program educativ de sprijinire explicită a autonomiei) şi condiţia de control (preşcolarii nu au participat la acest program educativ). Copiii care au participat la cercetare au fost selectaţi pe baza referinţelor educatoarelor cu privire la implicarea părinţilor în educarea acestora. Preşcolarii din cele două condiţii au fost selectaţi în număr aproximativ egal, din grupe paralele de la fiecare dintre cele patru grădiniţe.

A fost organizată o primă reuniune a cercetătorului cu educatoarele şi cu părinţii copiilor din grupul experimental în care li s-au prezentat scopul cercetării, beneficiile unui astfel de program pentru dezvoltarea de bune practici educative şi pentru formarea autonomiei copiilor, precum şi sarcinile pe care le aveau de realizat. Li s-a cerut acordul pentru participarea la cercetare. Dintre cei prezenţi la reuniunile realizate în cele patru grădiniţe au fost şi câţiva părinţi care au refuzat participarea din lipsă de timp pentru monitorizarea săptămânală a comportamentelor preşcolarilor, pe care ar fi trebuit să o facă. Principala motivaţie a părinţilor a fost că vor învăţa mai multe despre educarea corectă şi armonioasă a copiilor lor. Comportamentele autonome ale copiilor din grupul de control au fost evaluate de părinţi la rugămintea educatoarelor, la începutul perioadei de intervenţie şi după cele trei luni. Toţi părinţii care au participat la această cercetare (şi cei ai copiilor din grupul experimental, şi cei ai copiilor din grupul de control) au fost consideraţi de educatori ca fiind interesaţi de educarea şi dezvoltarea copiilor lor.

În grădiniţă, educatoarele au dezvoltat în acţiunile didactice curente practici educaţionale care să sprijine dezvoltarea comportamentelor de autonomie personală şi socială, activităţi desfăşurate pe *patru paliere de acţiune*:

– organizarea rutinelor zilnice;
– utilizarea unor tehnici de încurajare a comportamentelor autonome în cadrul tuturor interacţiunilor dintre educatoare şi copii, atât în activităţile formale, cât şi în cele nonformale;

- organizarea unui mediu fizic stimulativ, a spaţiului de desfăşurare a activităţilor cu preşcolarii ;
- desfăşurarea unor activităţi specifice de dezvoltare a comportamentelor APS în cadrul activităţilor alese şi al celor de educaţie pentru societate.

Activităţile au fost desfăşurate cu toţi copiii din grupă, dar o atenţie mai mare fiind acordată celor din grupul experimental. În cazul unor activităţi cu caracter individual (activităţile alese pe centre de interes, rutinele zilnice), educatoarele au insistat pe formarea anumitor comportamente de autonomie la copiii din grupul experimental.

Activităţile explicite de exersare a comportamentelor autonome ale preşcolarilor au fost din categoria *activităţilor alese* şi a celor de *educaţie pentru societate* pe parcursul celor 12 săptămâni. O parte dintre acestea sunt recomandate şi precizate în ghid. Restul sunt alese de educatoare în funcţie de preferinţele individuale, condiţia fiind să dezvolte comportamentele de autonomie ale preşcolarilor. De asemenea, este obligatoriu ca în fiecare săptămână să fie exersate comportamentele precizate în minim trei activităţi la alegere şi o activitate de educaţie pentru societate.

Nu a existat o modalitate de urmărire, de identificare a modalităţii concrete de implementare de către educatoare a activităţilor specifice de sprijinire a comportamentelor APS ale preşcolarilor, dar pe tot parcursul desfăşurării experimentului am avut consultaţii individuale cu toate educatoarele de la grupele experimentale, pentru lămurirea unor aspecte şi pentru sugestii psihopedagogice. De asemenea, ele au colaborat intens şi constant cu părinţii copiilor din grupul experimental pentru armonizarea eforturilor de sprijinire a autonomiei copiilor. Singura formă de evaluare a implementării şi eficienţei programului a fost realizată postintervenţie, prin completarea de către educatoare şi părinţi a grilei de evaluare a fiecărui copil.

În familie, activităţile de sprijinire a CAPS a copiilor s-au realizat pe baza „Calendarului familiei", urmărit de părinţi pe tot parcursul desfăşurării programului. Practic, au avut de urmărit în fiecare săptămână ca prin activităţile cotidiene ale copiilor lor să exerseze comportamentele descrise în tabelul numit „Calendarul familiei" şi să evalueze măsura în care au reuşit să exerseze comportamentele copiilor prin activităţile recomandate. Pentru a-şi reaminti care sunt toate comportamentele de autonomie personală şi socială vizate şi activităţile potrivite pentru dezvoltarea acestora, părinţii au putut consulta „Ghidul pentru părinţi".

Înainte de realizarea intervenţiei propriu-zise, educatoarele şi părinţii au beneficiat de programe de formare în domeniul dezvoltării comportamentelor autonome la preşcolari. La finalul programelor de formare le-au fost oferite ghidurile de bune practici educative pentru dezvoltarea autonomiei la preşcolari.

2.4. Analiza şi interpretarea rezultatelor

Datele au fost prelucrate cu ajutorul programului statistic SPSS, folosind ca tehnici statistice corelaţiile, testul t pentru eşantioane dependente, testul t pentru eşantioane independente, tehnica ANCOVA simplă, analiza de frecvenţe şi analiza rangurilor.

2.5. Constatări și concluzii ale cercetării

Cercetarea de față a arătat că *sprijinirea explicită a unor comportamente de autonomie personală și socială la preșcolari are efecte asupra formării mai rapide a acestora.* Ipoteza principală a cercetării de față a fost confirmată de rezultatele obținute.

S-au înregistrat efecte semnificative statistic la preșcolarii care au fost supuși unei intervenții educative, prin raportare la grupul de control. Aceste efecte au fost obținute atât pentru nivelul APS global, cât și pentru cele două dimensiuni ale acesteia: AP și AS.

În ceea ce privește ipotezele secundare, ele nu s-au confirmat în totalitate. Astfel, am obținut corelații semnificative statistic aproximativ la fel de mari între evaluările celor două educatoare atât în etapa anteintervenție, cât și în cea postintervenție. În schimb, între evaluările APS, AP și AS ale părinților și educatoarelor nu s-a obținut nicio corelație semnificativă statistic în prima etapă a cercetării, ci numai în etapa postintervenție. Aceste rezultate ar putea fi explicate prin faptul că manifestările comportamentelor autonome ale copiilor au fost mai bine și mai corect estimate la a doua evaluare, datorită centrării adulților pe acestea. Așa cum era de așteptat, ipoteza privind corelația dintre AP și AS pentru toate evaluările făcute a fost confirmată de rezultate.

Cercetarea a demonstrat că *există anumite componente ale autonomiei preșcolarului mai sensibile la schimbarea imediată.* Toate educatoarele investigate au apreciat că au existat numeroase schimbări comportamentale la preșcolarii din grupul experimental, *mai semnificative fiind cele din aria autonomiei sociale.* Dintre acestea, cele mai des menționate sunt legate de creșterea nivelului de responsabilitate a copiilor (își asumă unele responsabilități fără să le fie impuse), de creșterea interesului pentru implicarea personală în diverse activități, precum și de intensificarea gradului de activizare a acestor copii în cadrul tuturor activităților desfășurate în grădiniță.

Mai mult, la nivel afectiv-atitudinal multe educatoare remarcă dorința copiilor de a exersa anumite comportamente autonome, chiar și după ce activitatea destinată exersării unui comportament s-a încheiat – creșterea stimei și încrederii de sine. De asemenea, au observat o mai mare disponibilitate în respectarea regulilor și o mai bună relaționare a copilului cu ceilalți copii și chiar cu adulții. Copiii au devenit mai organizați, finalizând lucrurile începute. Îndeplinirea unor sarcini a crescut inițiativa copilului. S-au remarcat progrese mai mari în ceea ce privește comportamentele de relaționare, de asumare a responsabilităților și de interiorizare a regulilor și în mai mică măsură a competențelor emoționale și a comportamentelor de inițiativă și decizie. Educatoarele au remarcat și *progrese în zona autonomiei personale a preșcolarului*, îndeosebi la comportamentele alimentare și la cele de îmbrăcare.

Studiul a permis și investigarea strategiilor de sprijinire a comportamentelor autonome la preșcolari din perspectiva eficienței lor.

Dacă ne raportăm la contextul instituționalizat, putem identifica existența anumitor tipuri de activități și de strategii didactice eficiente în exersarea autonomiei copilului. Astfel, prin raportare la *tipurile de activități*, s-au evidențiat ca fiind cele mai eficiente pentru dezvoltarea autonomiei sociale *activitățile liber alese și cele de educație pentru societate. Rutinele, activitățile liber alese și activitățile de educație pentru societate* permit cea mai bună exersare a comportamentelor de autonomie personală.

Sub aspectul celor mai potrivite *metode didactice* se înregistrează diferenţieri în raport cu cele două dimensiuni ale autonomiei. Pentru formarea AP, cele mai eficiente sunt *jocurile cu subiecte din viaţa cotidiană* şi *exerciţiul* şi apoi *jocurile didactice*. Constatări similare s-au obţinut şi în cadrul unui alt studiu constatativ desfăşurat în 2008, rezultatele statistice situând pe primul loc ca modalitate de exersare a autonomiei personale tot jocurile de rol cu subiecte din viaţa cotidiană. Studiul de faţă a evidenţiat că în cazul AS cele mai bine a fi utilizate sunt *jocurile cu subiecte din viaţa cotidiană* şi *jocurile cu subiecte din basme şi poveşti*; jocul didactic apare abia pe locul 5 în această ierarhie.

Interesant ni se pare faptul că educatoarele participante la experiment nu au precizat rolul jocului didactic în construirea anumitor comportamente autonome. O posibilă explicaţie ar fi aceea că, pentru asemenea comportamente, programa şcolară nu prevede explicit dezvoltarea unor activităţi didactice, orientate teleologic către dezvoltarea autonomiei copilului. În practica de zi cu zi, nici educatoarele nu îşi propun decât sporadic activităţi didactice consonante cu aceste finalităţi.

Dacă ne raportăm la *implicarea părinţilor, se constată că aceştia au un rol fundamental în sprijinirea construirii comportamentelor autonome*, intervenţia lor fiind la fel de importantă atât în sfera autonomiei personale, cât şi a celei sociale. Din discuţiile purtate în cadrul sesiunilor de formare cu educatoarele a reieşit că rolul părinţilor trebuie să fie mai mare îndeosebi pe componenta autonomie personală în primii ani ai preşcolarităţii (3-5 ani) şi chiar înainte de aceştia.

Intervenţia educaţională a fost diferită în cele două contexte de desfăşurare, în mediul formal (grădiniţa) şi în mediul informal (familia). Dacă în primul caz demersul a fost constant, sistematic, bine orientat strategic de educatoare, aceeaşi afirmaţie nu este general valabilă şi în ceea ce îi priveşte pe părinţi. În cazul părinţilor, intervenţia a fost diferită de la o situaţie la alta, de la o familie la alta, depinzând de numeroşi factori: receptivitate faţă de programul de FAPS, pregătirea psihopedagogică, concepţia lor despre educarea copiilor, motivaţia pentru intervenţie etc.

Studiul a evidenţiat şi *existenţa unor diferenţe de gen în creşterea copiilor*, a stereotipurilor manifestate mai ales la părinţi, care în etapa anteintervenţie au apreciat că fetele adoptă mai des comportamente de AP decât băieţii. Rezultatele postintervenţie nu au mai identificat diferenţe semnificative între băieţi şi fete sub raportul nivelului dezvoltării comportamentelor.

O constatare prilejuită de derularea acestui experiment a fost aceea că, din perspectivă psihologică, educatoarele îşi cunosc destul de bine copiii cu care lucrează, aspect dovedit de existenţa corelaţiilor semnificative statistic între evaluările celor două educatoare. Am remarcat neconcordanţa acestora cu evaluările părinţilor, aspect explicabil prin manifestarea diferită a copilului în contexte diferite, dar probabil şi prin insuficienta cunoaştere a comportamentelor copilului de către părinţi.

În urma acestor constatări, putem desprinde o serie de *concluzii psihopedagogice*:

- Având în vedere că diferenţele dintre cele două evaluări sunt semnificative statistic doar pentru subiecţii din grupul experimental, se poate generaliza *rolul important al intervenţiilor educaţionale realizate de grădiniţă şi de familie.* Se poate spune că pentru dezvoltarea unor comportamente de autonomie la vârsta preşcolară este necesară exercitarea unor influenţe educaţionale venite îndeosebi din mediul formal, din grădiniţă, prin activităţi sistematice, constante, centrate explicit pe dezvoltarea acestora. Mai mult decât atât, demersurile educaţionale desfăşurate în contextul grădiniţei

trebuie susţinute şi în familie, prin implicarea activă a părinţilor în activităţi specifice de dezvoltare a acestora. Drept consecinţă educaţională apare necesitatea complementarităţii demersurilor grădiniţă-familie în formarea anumitor comportamente autonome ale copiilor preşcolari.

- *Comportamentele de autonomie nu apar de la sine, ci se învaţă şi se exersează* în grădiniţă prin activităţi specifice : rutine, activităţi didactice. Neglijate până nu demult în practica educaţională, rutinele trebuie învestite cu potenţialul formativ pe care îl au la grădiniţă în activităţile zilnice. De asemenea, activităţile alese sau cele comune, mai ales cele de educaţie pentru societate, au efectul formativ scontat numai dacă sunt axate pe anumite comportamente. Autonomia copiilor este condiţionată într-o măsură importantă de calitatea interacţiunii dintre copil şi adulţii din jurul său şi de mediul fizic care poate să dezvolte libertatea de mişcare a copilului sau dimpotrivă.
- Practicile educaţionale de stimulare a autonomiei copilului regăsite doar la anumite tipuri de activităţi (activităţile alese, de educaţie pentru societate, de dezvoltare personală) trebuie extrapolate şi la altele desfăşurate în grădiniţă (ştiinţe, arte, educaţie fizică), ori de câte ori contextul concret permite acest lucru.
- *Conştientizarea şi mai ales sensibilizarea agenţilor educaţionali implicaţi*, părinţi şi educatori, cu privire la rolul lor în construirea comportamentelor copiilor începând de la vârstele mici constituie paşi decisivi în orice intervenţie educaţională eficientă.
- Dezvoltarea comportamentelor de APS ale preşcolarilor nu este un proces facil, ci necesită *timp, disponibilitatea psihologică* a părinţilor şi educatorilor şi mai ales *intervenţie adecvată prin tehnici şi strategii specifice.*

În ansamblu, programul de formare a autonomiei personale şi sociale (FAPS) a demonstrat utilitatea şi eficienţa unor strategii educative de sprijinire a comportamentelor autonome la preşcolari. Cert este că un demers educativ continuu, de stimulare a comportamentelor autonome prin tehnici adecvate, atent proiectate şi desfăşurate în grădiniţă şi în familie poate sprijini dezvoltarea autonomiei încă de la vârste mici.

Referinţe bibliografice

Albu, M. (2008). Variaţii ale autonomiei personale în funcţie de vârstă. *Anuarul Institutului de Istorie „George Bariţiu"*, Cluj-Napoca, VI.

Badea, E. (1997). *Caracterizarea dinamică a copilului şi adolescentului (de la 3 la 17/18 ani) cu aplicaţii la fişa şcolară.* Bucureşti : Editura Tehnică.

Breban, V. (1992). *Dicţionar general al limbii române.* Bucureşti : Editura Enciclopedică.

Chiriac, I., & Chiţu, A. (1982). *Cartea sănătăţii psihice a copilului.* Bucureşti. Editura Medicală.

Chiriac, I., & Chiţu, A. (1983). *Aprecierea dezvoltării psihice la copilul preşcolar.* Bucureşti : Editura Medicală.

Ciofu, C. (1998). *Interacţiunea părinţi-copii.* Bucureşti : Editura Medicală Amaltea.

Creţu, T. (2000). Manifestarea autonomiei preşcolarilor. *Învăţământul Preşcolar, 3-4.*

Creţu, T. (2008). Relaţia dintre autoritate/dirijare şi independenţă/autonomie în procesul de educaţie a copiilor. *Învăţământul Preşcolar, 1-2.*

Deci, E.L., Schwartz, A.J., Sheinman, L., & Ryan, R.M. (1981). An Instrument to Assess Adults' Orientations Toward Control versus Autonomy with Children : Reflections on Intrinsic Motivation and Perceived Competence. *Journal of Educational Psychology, 73*, 642-650.

Doron, R., & Parot, F. (1999). *Dicţionar de psihologie*. Bucureşti: Humanitas.

Drugaş, M. (2008). Sprijinirea autodeterminării în mediul universitar. *Revista de Psihologie Şcolară, 1(2)*.

Faiciuc, L. (2004). Comportamentul autonom: fantoma de la operă. *Anuarul Institutului de Istorie „George Bariţiu"*, Cluj-Napoca, II.

Faiciuc, L. (2005). Un model ipotetic pentru comportamentul autonom: baze teoretice. *Anuarul Institutului de Istorie „George Bariţiu"*, Cluj-Napoca, III.

Fleming, M. (2005). Gender in Adolescent Autonomy: Distinction between Boys and Girls Accelerates at 16 Years of Age. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6-3(2)*, 33-52. http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/6/english/Art_6_54.pdf.

Klimczyk, S. (1997-1999). La notion d'autonomie dans l'apprentissage d'autrui. L'étude critique d'une optique pédagogique. Rhône-Alpes: CEFEDEM.

Lelord, F., & André, C. (2003). *Cum să ne purtăm cu personalităţile dificile*. Bucureşti: Trei.

Marcoli, A. (2001). Autonomia di che cosa sono capace?. *Insieme per educarsi, 6*.

Moreau, A. (2007). *Psihoterapie. Metode şi tehnici*. Bucureşti: Trei.

Neacşu, I. (1996). Formarea personalităţii autonome a elevului – dimensiune a proiectului educativ. Reconstrucţia principiilor. *Învăţământul Primar, 1-3*.

Negovan, V. (2002). Învăţarea autonomă – un obiectiv prioritar pentru intervenţia instructiv-educativă. *Învăţământul Preşcolar, 1-2*.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation. Social Development and Well-Being. *American Psychologist, 55(1)*, 68-78.

Şchiopu, U. (coord.) (1997). *Dicţionar enciclopedic de psihologie*. Bucureşti: Babel.

UNICEF (2008). Repere fundamentale în învăţarea şi dezvoltarea timpurie a copilului (RFIDT).

Vrăsmaş, E., & Oprea, V. (2003). Set de instrumente, probe şi teste pentru evaluarea educaţională a copiilor cu dizabilităţi. Bucureşti: Asociaţia Reninco, Editura MarkLink.

***, DEX (1975). Bucureşti: Editura Academiei Republicii Socialiste România.

***, *Dicţionarul limbii române pentru elevi* (2000). Bucureşti: Editura Cartea Şcolii.

***, *Noul Dicţionar al Limbii Române* (2007). Bucureşti: Litera Internaţional.

Capitolul 3

Stima de sine şi dezvoltarea ei la copil

*Cristina-Corina Benţea**

3.1. Ce este stima de sine?

Stima de sine reprezintă o dimensiune importantă a personalităţii de factură afectiv-atitudinală, componenta evaluativă a sinelui care se referă la opiniile şi sentimentele pe care le avem despre propria persoană. Numită adesea şi preţuire de sine, respect de sine sau acceptare de sine, ea desemnează modul în care ne evaluăm pe noi înşine, cât de mult ne preţuim, cât de valoroşi ne credem sau cât de buni ne considerăm a fi comparativ cu alţii. În viziunea psihologilor educaţionali, dimensiunile semnificative care conturează stima de sine sunt încrederea în sine, concepţia despre sine şi iubirea de sine (Lelord şi André, 1999), aceasta putând fi conceptualizată simultan ca atitudine ce include judecăţile şi trăirile referitoare la modalităţile de autoestimare, autovalorizare şi autorecompensare, ca trebuinţă spirituală indispensabilă vieţii şi ca sursă de energie necesară depăşirii dificultăţilor şi atingerii scopurilor în viaţă (Berne şi Savary, 1999). Stima de sine reflectă felul în care ne autopercepem şi ne autovalorizăm, sentimentele de autoapreciere şi de încredere în propria persoană reflectate în acţiunile pe care le realizăm.

Strâns legată de imaginea de sine şi având ca suport cognitiv conceptul de sine, stima de sine se referă la trăirile noastre afective care însoţesc evaluarea pe care o facem despre noi înşine, tonalitatea afectivă a reprezentării conceptului de sine. Alţi autori consideră că stima de sine include judecăţile cognitive ale persoanei despre sine împreună cu reacţiile afective faţă de aceste autoevaluări (Harwood, Miller şi Vasta, 2010, 567), reprezentând o sinteză cognitivă şi afectivă complexă care vizează atitudinea mai mult sau mai puţin bună a individului faţă de propria persoană (Rosenberg *et al.*, 1995).

Cei mai mulţi psihologi definesc stima de sine ca fiind evaluarea globală a valorii proprii pe care o face persoana cu privire la sine, gradul de mulţumire faţă de propria persoană, sentimentul de autoapreciere şi de încredere în forţele proprii. Stima de sine se referă la încrederea în capacitatea proprie de a gândi, de a face faţă provocărilor fundamentale ale vieţii, în posibilitatea de a avea succes, de a fi fericiţi, la sentimentul că suntem îndreptăţiţi să ne afirmăm trebuinţele şi dorinţele, să ne împlinim valorile şi să ne bucurăm de rezultatele eforturilor noastre (Albu, 2002).

---

* Conferenţiar universitar doctor, Facultatea de Educaţie Fizică şi Sport, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea „Dunărea de Jos" din Galaţi.

În ceea ce priveşte conţinutul stimei de sine, există o stimă de sine globală concretizată în sentimentul general al respectului de sine al persoanei, în aprecierea integrală a valorii proprii. Studiile realizate pe baza analizei factoriale au relevat însă multidimensionalitatea stimei de sine manifestată prin faptul că oamenii se autoevaluează distinct în diferitele domenii de viaţă sau în funcţie de aspectele variate ale identităţii personale activate într-un anume context, operând cu valorizări de sine particulare pe anumite domenii sau potenţialităţi (Iluţ, 2001, 23). În acest context apare diferenţierea între stima de sine generală (*global self-esteem*), ca predictor al stării generale de bine a persoanei (*psychological well-being*), şi stima de sine specifică, tradusă prin sentimentul de competenţă al persoanei în anumite domenii particulare (de exemplu, academic, social, fizic etc.), ca predictor al comportamentului performanţial (Rosenberg *et al.*, 1995). În procesul dezvoltării psihosociale a personalităţii, diferitele dimensiuni ale stimei de sine devin tot mai diferenţiate. Variabilitatea stimei de sine în domenii diferite face ca una şi aceeaşi persoană să poate avea o stimă de sine sănătoasă într-un domeniu al vieţii şi deficitară în altul. Între nivelul stimei de sine şi performanţa în activitate există o influenţă reciprocă : persoanele cu o stimă de sine crescută au un nivel mai mare de încredere în propria persoană, se apreciază şi se mobilizează mai mult şi, în consecinţă, reuşesc mai bine, ceea ce le întăreşte stima de sine, în timp ce persoanele cu o stimă de sine scăzută se demobilizează mai uşor şi astfel îşi scad probabilitatea de a reuşi, ceea ce le afectează negativ stima de sine. Stima noastră de sine creşte în măsura în care cei din jur au o părere cât mai bună despre noi. Invers, atunci când ceilalţi nu au o părere bună despre noi, vom integra opinia lor negativă şi vom dezvolta o stimă de sine scăzută. O persoană cu o stimă de sine echilibrată va avea un mod realist şi stabil de a gândi despre sine care nu poate fi uşor destabilizat de critici sau dezaprobări.

3.2. Evoluţia stimei de sine

Bazele ontogenetice ale formării stimei de sine se configurează în copilăria timpurie, debutul acestui fapt având loc în jurul vârstei de 2 ani, odată cu încercările de explorare individuală autonomă şi cu manifestările de negativism ale copilului apărute ca opoziţie, refuz şi contracarare a eforturilor adulţilor de a-i restricţiona comportamentele. Evoluţia conştiinţei de sine continuă spre 3-4 ani cu dezvoltarea treptată a celor trei aspecte principale ale acesteia (eul corporal, identitatea de sine şi respectul de sine sau mândria), pentru ca la 6-7 ani respectul de sine să capete o nuanţă competitivă, îndeosebi în culturile occidentale (Allport, 1981, 126-129).

Sursele şi mecanismele principale ale stimei de sine sunt cele ale cunoaşterii de sine : socializarea şi experienţele de viaţă din copilărie, compararea socială şi feedbackul primit de la cei din jur, raportarea permanentă la persoanele semnificative pentru individ împreună cu felul în care am fost trataţi de ceilalţi semnificativi, interiorizarea constatărilor şi aprecierilor acestora despre calităţile sau performanţele noastre. Stima de sine se construieşte treptat prin procese de „observare a sinelui în oglindă" (Cooley, 1902, *apud* Birch, 2000, 233), de internalizare, identificare, comparaţie şi adaptare. Ea evoluează pe măsură ce copiii se dezvoltă cognitiv şi acţional, ajungând să se cunoască mai bine pe sine, să ştie mai multe despre capacităţile şi trăsăturile lor pozitive şi negative,

să acorde o importanţă diferită părerilor celorlalţi despre ei, evaluând toate aceste informaţii şi manifestând reacţii afective faţă de autoevaluările formulate. Deşi în primii ani de viaţă ai copilului stima de sine globală nu este încă suficient dezvoltată, scorurile stimei de sine la copiii preşcolari sunt în general mari, pentru ca la începutul şcolarităţii mici acestea să scadă puţin şi apoi să se menţină stabile până la intrarea în preadolescenţă, când se diminuează semnificativ (Harwood, Miller şi Vasta, 2010, 571). Încercările de măsurare a stimei de sine la copiii preşcolari şi şcolari au indicat că aceasta are mai multe dimensiuni, în funcţie de informaţiile evaluative la care copiii au acces şi de capacitatea lor de a utiliza aceste informaţii. Dacă până la 7-8 ani, copiii par să nu fie capabili să îşi formeze un sentiment global al stimei de sine, încercările de evaluare a acesteia la vârstele mici s-au realizat pe domenii separate. Astfel, până în prima parte a şcolarităţii mici, copiii din culturile occidentale dispun de capacităţi de autoevaluare relativ bine formate, pe patru domenii diferite : competenţele şcolară, fizică şi socială, alături de aspectul fizic. Pe măsură ce copiii cresc, dobândesc capacitatea de a combina aceste autoevaluări separate într-o imagine generală despre ei înşişi într-un sentiment general al stimei de sine, ca structură ierarhică şi multidimensională ce integrează autoevaluări separate cu ponderi şi semnificaţii diferite (Harwood, Miller şi Vasta, 2010, 568). În consecinţă, un copil poate avea o stimă de sine pozitivă într-un anumit domeniu şi deficitară în altul. Cercetările întreprinse au evidenţiat inclusiv existenţa unor diferenţe în evaluarea stimei de sine, dar şi schimbări ale nivelului acesteia legate de diferenţele de gen. La copii şi adolescenţi, scorurile medii ale stimei de sine sunt mai mari la băieţi decât la fete, primii manifestând tendinţa de a-şi supraestima capacităţile şi prezentând o variabilitate mai redusă decât fetele în autoevaluările pe diferite domenii. Explicaţiile acestui fenomen sunt de sorginte socială şi educaţională, băieţii fiind încurajaţi să îşi asume mai multe comportamente riscante (fizice şi sociale) comparativ cu fetele, a căror educaţie este centrată mai mult pe relaţii şi pe respectarea regulilor sociale (Harwood, Miller şi Vasta, 2010, 572).

3.3. Factori care influenţează dezvoltarea stimei de sine la copil

La vârsta copilăriei, cea mai importantă sursă de structurare a stimei de sine o constituie interacţiunea cu adulţii şi evaluările acestora. Aprecierile despre sine oferite copilului de către persoanele semnificative (părinţi, educatori etc.) sunt treptat internalizate, transformându-se în autoaprecieri ce devin parte integrantă a imaginii şi stimei de sine a copilului (Vrabie şi Ştir, 2004, 35). Altfel spus, copilul va tinde să se aprecieze pe sine în modul în care este perceput, apreciat şi valorizat de persoanele semnificative din viaţa sa. La acestea se adaugă aprecierile grupului de copii/prieteni şi cele ale altor persoane apropiate.

Dezvoltarea la copil a unei stime de sine scăzute sau crescute reprezintă rezultatul experienţelor trăite de copil în relaţia cu părinţii săi, care vor configura modurile în care acesta va ajunge să gândească despre sine şi activităţile sale. Conceptul care descrie adecvat interacţiunile dintre părinţi şi copii este cel de *stil parental*, cercetările demonstrând influenţa semnificativă a stilurilor parentale ca structuri globale de relaţii şi de practici parentale specifice (strategii disciplinare) asupra dezvoltării copiilor (Chamberlain şi Patterson, 1995, *apud* Mih, 2010, 129). În raport de cele două dimensiuni, căldura

părintească (acceptarea, receptivitatea) desemnând centrarea atenţiei pe copil, apropierea faţă de acesta, suportul afectiv, susţinerea şi încurajarea oferite, respectiv controlul (exigenţa), reflectat în monitorizarea activităţii copilului şi în comportamentele de disciplină impuse acestuia pentru conformarea la reguli, rezultă patru stiluri de parenting: exigent, autoritar, permisiv şi neimplicat (Harwood, Miller şi Vasta, 2010, *apud* Bonchiş, 2010, 74).

Fiecare din aceste stiluri are efecte diferite în planul personalităţii, stilul exigent fiind asociat, între altele, cu rezultate pozitive şi valori ridicate ale stimei de sine şi dorinţei de afirmare a copiilor, în timp ce stilurile neimplicat, autoritar şi permisiv/indulgent cu valori scăzute ale autoestimării şi încrederii în sine (Chamberlain şi Patterson, 1995, *apud* Mih, 2010, 130). De asemenea, stilul democratic caracterizat prin apropiere şi încurajare, prin centrarea pe nevoile copilului, metode de disciplinare pozitivă şi prin ajustarea solicitărilor în concordanţă cu abilităţile copilului este asociat cu efecte benefice asupra dezvoltării copiilor, inclusiv asupra stimei de sine a acestora (Litovsky şi Dusek, 1985, *apud* Mih, 2010, 131; Maccoby şi Martin, 1983, *apud* Mih, 2010, 131). Alte variabile implicate în dezvoltarea unor componente importante ale personalităţii copilului, între care imaginea de sine şi stima de sine, sunt suportul parental înţeles ca sprijin conjugat de natură materială, cognitiv-educaţională şi afectivă pe care familia îl acordă copilului şi prin care sunt satisfăcute nevoile acestuia în mediul familial (Negovan, 2006, 166) şi acceptarea necondiţionată a adultului (Băban, 2001, 72). Aprecierile valorizante transmise de adult contribuie la construcţia încrederii în sine a copilului şi a adolescentului.

În contextul interacţiunilor copil-adult, tipul de relaţii care determină construcţia unei imagini de sine echilibrate şi a unei stime de sine sănătoase la copil sunt cele caracterizate de ascultare, atenţie şi încurajare, acceptare caldă şi siguranţă afectivă, exprimare sinceră şi deschisă a emoţiilor şi a sentimentelor pozitive (iubire, încredere, respect etc.), identificare şi control al emoţiilor negative, utilizare predominantă a formelor de motivare pozitivă (laudă, încurajare, apreciere, aprobare, susţinere afectivă), evitare a motivaţiei negative/inhibitorii. Toate aceste modalităţi de interacţiune orientate spre formarea unui sentiment de încredere şi respect de sine crescut la copii trebuie aplicate constant şi convergent de adulţi (părinţi şi educatori), atât în mediul familial, cât şi la grădiniţă. Familia şi instituţia de învăţământ preşcolar trebuie să fie spaţii educaţionale adecvate în care copilul învaţă să se simtă *acceptat necondiţionat*, valorizat şi securizat afectiv, îşi va exprima propriile emoţii şi va relaţiona eficient cu ceilalţi copii. În caz contrar, experienţele negative trăite de copil generate de *iubirea condiţionată* a părintelui, oferită sau retrasă în funcţie de prezenţa anumitor comportamente (Humphreys, 2008, 78), de critica constantă, de ignorarea şi ridiculizarea acestuia, de manifestările de agresivitate verbală şi fizică, de etichetarea frecventă derivată din incapacitatea adultului de a diferenţia între comportament şi persoană (Băban, 2001, 72) sau de comparaţiile defavorabile cu alţi copii sunt cele care concură la formarea unei imagini şi stime de sine deficitare. La acestea se adaugă şi alte practici educaţionale deficitare care converg spre acelaşi rezultat concretizat în dezvoltarea unui sentiment scăzut al aprecierii personale: aşteptările exagerate ale adulţilor (de a fi bun, cuminte, ascultător, competitiv etc.) în raport cu capacităţile şi posibilităţile actuale ale copilului, traduse prin neacceptarea acestuia aşa cum este, aplicarea predominantă a formelor de motivare negativă (pedepse drastice, interdicţii absolute sau nejustificate, ameninţări cu pierderea afecţiunii adultului de tipul „dacă nu faci asta..., nu te mai iubesc" etc.), privarea copilului de suport parental consistent, prezenţa

abuzului în toate formele sale (fizic, sexual, emoţional) ori neglijarea copilului înţeleasă ca eşec în satisfacerea nevoilor lui fundamentale (Negovan, 2006, 167). Nu în ultimul rând, respectul de sine al părinţilor reprezintă un alt factor de influenţă în formarea imaginii şi a stimei de sine, mai ales la vârstele mici, cercetările demonstrând că părinţii cu un nivel crescut de autoapreciere şi încredere în sine cresc, de regulă, copii care au o stimă de sine crescută.

Dincolo de factorii externi care influenţează construcţia imaginii şi stimei de sine, trebuie menţionat şi rolul comparaţiilor sociale, mecanism psihosocial prin care copiii şi adulţii îşi raportează capacităţile la cele ale altora, elaborând concluzii evaluative despre ei înşişi. Deşi acest proces începe încă de la grădiniţă, comparaţiile sociale la vârsta preşcolară par să nu aibă un impact prea mare asupra imaginii şi stimei de sine ale copilului. Rolul comparaţiilor sociale creşte însă considerabil la vârsta şcolarităţii, atunci când copiii încep să utilizeze raportarea la ceilalţi copii pentru evaluarea propriei competenţe şcolare, obţinând astfel informaţii despre modul cum se descurcă în raport cu alţii, proces care influenţează imaginea şi stima de sine a acestora (Dweck, 2004, *apud* Harwood, Miller şi Vasta, 2010, 577; Elliot şi Dweck, 2005, *apud* Harwood, Miller şi Vasta, 2010, 577).

3.4. Evaluarea stimei de sine la copil

Observarea modului în care copilul se exprimă şi se comportă în familie sau în afara ei oferă posibilitatea de a extrage o serie de constatări referitoare la nivelul stimei sale de sine. Astfel, în comportamentul copiilor care au dezvoltat o stimă de sine crescută/pozitivă pot fi identificate următoarele caracteristici : tendinţa de a acţiona şi de a se comporta relativ independent de restricţiile externe („mă descurc şi singur"), dorinţa asumării de sarcini şi responsabilităţi noi şi variate („pot să fac lucrul acesta") şi de a duce lucrurile la bun sfârşit fără teamă de dificultăţile care ar putea apărea pe parcurs, capacitatea de a-şi exprima echilibrat emoţiile pozitive, dar şi negative, uşurinţa şi plăcerea în a relaţiona cu ceilalţi copii, de a lega prietenii, de a lucra alături de alţi colegi şi de a le cere şi a le oferi ajutor şi sprijin, tendinţa de a învăţa din eventualele greşeli. Aceşti copii reuşesc să se descurce bine în situaţii de eşec şi conflict, în confruntările cu comportamentele negative ale celorlalţi, manifestând tendinţa de a zâmbi mai mult, de a fi încrezători în forţele proprii, mulţumiţi de propria persoană şi mândri de ceea ce reuşesc să facă, dezvoltând o atitudine pozitivă şi optimistă. La polul opus se află copiii cu o stimă de sine scăzută/negativă, în comportamentele cărora devin observabile următoarele manifestări : sunt ezitanţi sau evită frecvent implicarea în activităţi noi din teama de a nu greşi („Oare nu greşesc iar ? "), renunţă uşor (aşteptând ca alţii, de regulă adulţii, să le rezolve problemele), dau vina pe ceilalţi pentru greşelile lor, manifestă o toleranţă scăzută la frustrare, sunt adesea rebeli sau, dimpotrivă, dezinteresaţi şi nepăsători („Ce contează ? Oricum nimănui nu-i pasă de mine ! "). Aceşti copii tind să fie autocritici şi nemulţumiţi de propria persoană („nu sunt bun de nimic", „sunt rău, urât etc."), simţindu-se adesea neiubiţi sau neapreciaţi de părinţi („tata/mama mi-a spus că sunt prost", „nu mă mai iubeşte dacă nu fac asta"), se demotivează uşor în situaţiile în care nu reuşesc, supraestimează orice eşec, chiar şi unul temporar sau minor, refuză asumarea de noi responsabilităţi („nu pot

să fac", „de ce să mai încerc, oricum nu fac nimic bine"), tind să fie însingurați, pesimişti şi dezamăgiți de ei înşişi („nimeni nu mă place", „nu pot învăța niciodată să fac asta" etc.).

Mare parte dintre caracteristicile prezentate au fost confirmate de numeroase cercetări empirice. Un studiu realizat de Coopersmith (1968) pe un eşantion de şcolari, băieți cu vârste de la 10 ani, a arătat că cei cu un nivel crescut de autoapreciere aveau o opinie pozitivă şi realistă despre ei înşişi şi propriile abilități, erau încrezători, activi şi critici, cu comportamente de succes în situații academice şi sociale. Băieții cu un nivel mediu de autoapreciere prezentau doar unele dintre aceste caracteristici, fiind însă mai conformişti, mai puțin încrezători în meritul personal şi cu o mai mare nevoie de acceptare socială comparativ cu cei caracterizați de o stimă de sine scăzută. Aceştia din urmă erau descrişi ca fiind trişti, izolați, hipersensibili la critici, slab implicați social şi cu o tendință constantă de a se subevalua (Coopersmith, 1968, *apud* Malim, 2003, 70).

Berne şi Savary (1999, 164-165) propun un instrument practic de evaluare a stimei de sine la copil concretizat în evaluarea nivelului de dezvoltare a unui număr de zece abilități de bază considerate ca indicatori ai stimei de sine: capacitatea de a iniția relații sănătoase cu ceilalți; abilitatea de a învăța continuu prin experimentarea de noi oportunități fără a se simți amenințat; asumarea de riscuri şi responsabilități potrivite vârstei capabile să permită extinderea orizontului cunoaşterii, dezvoltarea propriilor talente; exprimarea sentimentului de acceptare şi de apartenență la diverse grupuri (familie, grup de copii, prieteni); afirmarea drepturilor proprii simultan cu respectarea celor ale altora; gestionarea eficientă a emoțiilor negative puternice (frică, furie, tristețe, eşec); cooperarea şi ajutorarea celorlalți; manifestarea atitudinilor de optimism şi speranță, încredere în sine; asumarea responsabilității pentru faptele proprii; abilitatea de a ierta. Instrumentul poate fi util, în egală măsură, părinților şi educatorilor care pot observa manifestarea acestor abilități la nivelul atitudinilor şi comportamentelor copiilor, urmărind dezvoltarea celor deficitare, precum şi crearea unor noi oportunități de învățare care să le crească posibilitățile de reuşită viitoare.

3.5. Căi de dezvoltare a stimei de sine la copil

Cercetările referitoare la creşterea stimei de sine au evidențiat patru direcții posibile de acțiune: identificarea cauzelor care duc la o stimă de sine scăzută şi a principalelor domenii de competență; asigurarea suportului psihologic individual şi social; stimularea motivației de autorealizare şi de afirmare personală; însuşirea unor strategii psihologice de adaptare la stres/coping (Iluț, 2001, 27).

Formarea unui sentiment sănătos al respectului de sine presupune o imagine de sine pozitivă, încredere în forțele proprii, întărirea pozitivă a activităților copilului, obişnuirea acestuia cu responsabilitățile şi cu deprinderea de a lua anumite decizii, stimularea inițiativelor şi a spiritului creator al copilului (Wolfe, 1989, *apud* Vrăsmaş, 1999, 168). Berne şi Savary (1999) consideră că dezvoltarea stimei de sine este un proces continuu ce începe din copilărie şi vizează acțiuni educative concertate întreprinse de părinți şi educatori menite să acopere toate cele cinci domenii de dezvoltare psihosocială: intelectual, emoțional, fizic, spiritual şi social/interpersonal. În fiecare dintre aceste domenii, stima de sine este legată de dezvoltarea unui sentiment-cheie, în raport cu care sunt inițiate strategiile

de intervenţie educaţională în familie şi şcoală. Astfel, pe *plan intelectual* o stimă de sine sănătoasă este legată direct de formarea sentimentului competenţei, iar ceea ce pot face adulţii în acest scop este să faciliteze şi să multiplice oportunităţile de reuşită ale copilului, să îi susţină realizările şi să îi consolideze competenţele prin accentuarea beneficiilor obţinute cu ajutorul lor, să îl ajute să găsească alternative adaptative eficiente, să manifeste aşteptări realiste şi rezonabile în raport cu posibilităţile actuale ale copilului. Pe *plan emoţional*, nevoia de autoestimare este legată de sentimentul de a se simţi iubit, adulţii fiind cei care îl pot ajuta pe copil să se accepte pe sine însuşi acceptându-l la rândul lor, îi pot dezvolta sentimentul empatiei şi încrederea în sine direct legate de securitatea emoţională, îi pot oferi iubire şi posibilitatea de a şi-o exprima, valoriza unicitatea şi a evita comparaţiile negative. Pe *planul dezvoltării fizice*, stima de sine este legată de formarea unei percepţii corecte a propriului corp ce presupune respectarea nevoilor fizice ale copilului, interes pentru dezvoltarea aptitudinilor fizice, însuşirea unor deprinderi şi obişnuinţe de conduită sănătoasă, înţelegerea faptului că abilităţile fizice ale copilului sunt limitate. Sub aspectul *dezvoltării spirituale*, stima de sine este legată de stimularea sentimentului curiozităţii la copil, ceea ce solicită adultului un efort direcţionat spre dezvoltarea abilităţilor de observare ale copilului, spre identificarea potenţialului creativ al acestuia în manifestările proprii de autonomie, permisivitate şi toleranţă faţă de opiniile şi atitudinile exprimate de copil, chiar dacă acestea sunt contradictorii cu autoritatea adultului. Nu în ultimul rând, în *domeniul social şi interpersonal*, dezvoltarea sentimentului responsabilităţii, asociat cu formarea unei stime de sine sănătoase, presupune încurajarea atitudinilor şi comportamentelor altruiste şi de întrajutorare ale copilului, a sentimentului apartenenţei sale familiale simultan cu dezvoltarea individualităţii proprii, diversificarea oportunităţilor de valorificare a propriilor talente şi abilităţi (prin programe de muncă comunitară, voluntariat etc.), oferirea de modele comportamentale din care copiii pot învăţa prin identificare, conştientizarea propriilor drepturi şi a raportului dintre acestea şi cele ale altora.

O persoană care în copilărie îşi dezvoltă abilităţile în fiecare dintre aceste domenii va putea cu uşurinţă să le valorifice şi în viaţa de adult, construirea unei stime de sine sănătoase la copil reprezentând o investiţie în viitorul acestuia (Berne şi Savary, 1999, 162-163). Mediul familial şi cel şcolar îşi pun puternic amprenta asupra dezvoltării unei stime de sine crescute, direct legate de construcţia unei imagini de sine echilibrate. În atingerea acestui scop, actorii responsabili – părinţi, educatori, alte persoane apropiate copilului – pot iniţia comportamente şi acţiuni concrete menite să încurajeze formarea unei stime de sine pozitive şi realiste la copii şi la adolescenţi :

- antrenarea copilului în activităţi diverse care să îi dezvolte abilităţile de autocunoaştere, autoevaluare, cu accent pe identificarea propriilor puncte tari şi slabe, a caracteristicilor pozitive şi negative ;
- implicarea copilului în activităţi de grup care să îi dezvolte abilităţile de intercunoaştere şi interevaluare şi care să îi ofere posibilitatea valorificării anumitor calităţi personale în soluţionarea prin cooperare a sarcinilor colective ;
- dezvoltarea prin activităţi specifice a altor tipuri de abilităţi care să îi permită copilului comportamente eficiente în situaţii variate : abilităţi de comunicare interpersonală, de lucru în grup prin cooperare, de rezolvare de probleme, de management al stresului şi stărilor emoţionale, de negociere, de management al conflictelor, abilităţi necesare pentru a face faţă situaţiilor de criză, pentru a lua decizii responsabile, a face faţă presiunii grupului etc. ;

- identificarea domeniilor de competenţă ale copilului/adolescentului şi crearea în contextul activităţilor din mediul preşcolar/şcolar şi familial a cât mai multor situaţii cu potenţial de reuşită pentru copil prin care să îi fie stimulat sentimentul de competenţă ;
- oferirea suportului necesar din partea adulţilor prin crearea unui climat psihoafectiv pozitiv centrat pe acceptarea, valorizarea şi iubirea necondiţionată a copilului ;
- exprimarea unor aşteptări rezonabile şi constante faţă de copil şi posibilităţile acestuia care să contribuie la crearea unui mediu predictabil în care copilul să se simtă în siguranţă şi să devină capabil să îşi asume riscuri şi responsabilităţi personale (Young şi Hoffmann, 2004).

Toate aceste modalităţi de acţiune pot fi integrate în programe variate de educaţie timpurie, derulate în familie şi la grădiniţă, cu scopul formării şi dezvoltării la copiii preşcolari a sentimentului eficacităţii personale şi a unei stime de sine sănătoase. În ceea ce priveşte influenţele mediului instructiv-educativ asupra dezvoltării copilului, adaptarea la *mediul grădiniţei* depinde nu doar de modul în care copilul interiorizează aprecierile educatoarei, ci şi de integrarea sa în grupul de preşcolari cu care va relaţiona, în care se va simţi acceptat, apreciat şi înţeles ori ignorat sau respins, efectele asupra stimei şi respectului de sine ale copilului devenind evidente. Grădiniţa devine astfel primul mediu diferit de cel familial în care copilul învaţă să se valorizeze pe sine şi să îşi confirme calităţile şi abilităţile în urma aprecierilor externe, caz în care stima sa de sine creşte. Satisfacerea trebuinţei de a fi apreciat influenţează stima de sine a copilului de-a lungul vârstelor preşcolarităţii şi şcolarităţii. În acest context, relaţia copilului cu educatoarea devine importantă deoarece dezvoltarea capacităţilor sale de autocunoaştere şi autoapreciere obiectivă şi realistă depinde de relaţia cu aceasta. Odată cu intrarea în grădiniţă, educatoarea pătrunde în lumea interioară a copilului, devenind unul dintre adulţii relevanţi, apropiaţi – *significant others* (Mead, 1934, *apud* Iluţ, 2001, 45) –, cu funcţie afectiv-securizantă, care mediază interiorizarea realităţii sociale de către copil şi care îşi va pune amprenta asupra imaginii de sine a acestuia. În plus, educatorii dispun de competenţe sporite de cunoaştere a personalităţii copiilor pe care îi pot evalua comparativ. Pornind de aici, trebuie avute în vedere o serie de principii referitoare la modalităţile prin care educatoarea/educatorul se poate implica eficient în dezvoltarea unei imagini de sine echilibrate şi a unei stime de sine pozitive la copil, după cum urmează :

- adaptarea permanentă a sarcinilor şi conţinuturilor asimilate de copil la vârsta şi la nivelul de dezvoltare psihoindividuală a acestuia pentru a preveni eşecul continuu ;
- prezentarea clară şi completă a cerinţelor de realizare a sarcinilor cu accent pe beneficiile pe care rezolvarea lor le poate aduce copilului ;
- încercarea de a anticipa nevoile, dorinţele şi curiozităţile copiilor pentru a le creşte probabilitatea de reuşită în activitate ;
- stimularea copiilor în a descoperi cât mai multe soluţii în rezolvarea unei situaţii sau sarcini date şi oferirea de opţiuni şi alternative ori de câte ori este posibil ;
- folosirea predominantă a formelor de motivare pozitivă a comportamentelor şi a activităţilor copiilor în mediul grădiniţei ;
- stimularea interacţiunilor bazate pe cooperare, pe acceptarea diferenţelor, pe ajutor şi sprijin reciproc între copii.

La rândul său, *mediul familial* reprezintă celălalt cadru semnificativ de socializare primară în care are loc formarea identităţii de sine a copilului prin mecanisme de învăţare

socială şi experienţial-acţională. Mulţi părinţi se întreabă adesea care sunt nevoile copiilor lor în diferitele domenii de dezvoltare sau dacă aceştia au probleme la nivelul modului în care se autoestimează. Pornind de la premisa că majoritatea părinţilor au nevoie de sprijin şi de informare pentru a identifica şi a combate semnele unei stime de sine deficitare, prezentăm succint o serie de practici educative aflate la îndemâna oricărui părinte, orientate spre îmbunătăţirea respectului de sine în copilărie. Concret, iată ce poate face un părinte care doreşte să dezvolte la copilul său o stimă de sine crescută şi stabilă :

- încurajaţi-l permanent, adoptând predominant o atitudine pozitivă mai degrabă decât una excesiv de corectă şi de obiectivă deoarece la vârstele mici copilul are o nevoie mai mare de aprobare şi de susţinere afectivă pentru a se dezvolta (Vrăsmaş, 1999, 166) ;
- atunci când face ceva, subliniaţi mai ales ceea ce a făcut bine şi nu ceea ce a greşit ;
- oferiţi-i posibilitatea de a-şi câştiga unele recompense dorite în urma depunerii unui efort personal, efortul depus pentru obţinerea acestora fiind cel care va da copilului sentimentul valorii personale şi al încrederii în propriile capacităţi (Minulescu, 2003, 273) ;
- faceţi-l să se simtă iubit, spuneţi-i şi arătaţi-i frecvent acest lucru (prin îmbrăţişări, săruturi, aprecierea efortului depus etc.) ;
- învăţaţi-l să se accepte pe sine, chiar şi atunci când se simte supărat sau dezamăgit ;
- stimulaţi-l să îşi folosească imaginaţia în exprimarea propriilor emoţii ;
- povestiţi-i situaţii asemănătoare trăite de dumneavoastră pe când eraţi copil ;
- atunci când folosiţi interdicţia, însoţiţi-o întotdeauna de explicaţiile necesare, astfel încât copilul să poată înţelege motivele şi să nu mai repete greşeala făcută ;
- evitaţi comparaţiile defavorizante sau descurajante dintre el şi alţi copii, care îl pot face să creadă că este mai puţin capabil ;
- încurajaţi-l să aibă cât mai mulţi prieteni la care să se raporteze prin atitudini de prietenie, empatie, înţelegere, toleranţă şi cooperare ;
- atunci când greşeşte, nu recurgeţi la critică intransigentă sau la ceartă, ci abordaţi o atitudine permisivă, explicându-i că oricine poate greşi şi ajutându-l să treacă peste experienţa negativă şi să nu mai repete greşeala ;
- identificaţi sarcinile ori problemele cu care se confruntă, iar în caz de eşec analizaţi împreună dificultăţile întâmpinate şi ajutaţi-l să îşi adapteze eforturile la cerinţele sarcinii şi să încerce data viitoare cu mai mult succes ;
- oferiţi-i mici responsabilităţi legate de sarcini şi de activităţi casnice şi apreciaţi constant eforturile copilului de a duce la bun sfârşit îndeplinirea lor ;
- facilitaţi-i posibilitatea de a face anumite alegeri şi de a lua decizii legate de sarcinile care îl privesc, organizarea spaţiului personal, realizarea unor acţiuni etc.

Dincolo de practicile educaţionale menţionate, cu posibilităţi de valorificare în diferitele tipuri de activităţi din mediul sociofamilial, adultul-părinte nu trebuie să piardă din vedere ingredientele necesare formării unei stime de sine ridicate a copilului său : atenţie, acceptare şi iubire necondiţionată, încredere şi susţinere afectivă, aprobare şi apreciere constantă, oferirea de modele comportamentale pozitive, stimularea sentimentului competenţei personale. Toate acestea sunt concordante cu nevoile fundamentale ale copilului : de a se simţi în siguranţă cu părinţii, de a fi apreciat de aceştia, de a simţi mulţumirea şi admiraţia părinţilor, de a fi important pentru părinţii săi şi acceptat de aceştia, de a simţi compasiunea lor (Renaud şi Gagné, 2010).

În încheiere, merită subliniat că în procesul complex de construcţie a identităţii personale, înţeleasă ca sentiment de continuitate şi coerenţă intrapersonală şi ca produs al unei reflecţii aprofundate despre sine (Albu, 2005, 378), primii ani de viaţă au o importanţă semnificativă, „identităţile dobândite timpuriu în viaţă dovedindu-se mai autoritare şi mai solide decât cele dobândite ulterior" (Jenkins, 2000, *apud* Albu, 2005, 380).

Referinţe bibliografice

Albu, G. (2002). *În căutarea educaţiei autentice*. Iaşi : Polirom.

Albu, G. (2005). *O psihologie a educaţiei*. Iaşi : Institutul European.

Allport, G. (1981). *Structura şi dezvoltarea personalităţii*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Băban, A. (2001). *Consiliere educaţională*. Cluj-Napoca : Imprimeria Ardealul.

Berne, P.H., & Savary, L.M. (1999). *Building Self-Esteem in Children*. New York : Crossroad Publishing Company.

Birch, A. (2000). *Psihologia dezvoltării*. Bucureşti : Editura Tehnică.

Bonchiş, E. (2011). *Familia şi rolul ei în educarea copilului*. Iaşi : Polirom.

Harwood, R., Miller, S.A., & Vasta, R. (2010). *Psihologia copilului*. Iaşi : Polirom.

Humphreys, T. (2008). *Stima de sine – cheia pentru viitorul copilului tău*. Bucureşti : Elena Francisc Publishing.

Iluţ, P. (2001). *Sinele şi cunoaşterea lui. Teme actuale de psihosociologie*. Iaşi : Polirom.

Lelord, F., & André, C. (1999). *Cum să te iubeşti pe tine pentru a te înţelege mai bine cu ceilalţi*. Bucureşti : Trei.

Malim, T. (2003). *Psihologie socială*. Bucureşti : Tehnică.

Mih, V. (2010). *Psihologie educaţională*. Cluj-Napoca : ASCR.

Minulescu, M. (2003). *Psihologia copilului mic*. Bucureşti : Psyche.

Negovan, V. (2006). *Introducere în psihologia dezvoltării umane*. Bucureşti : Editura Universitară.

Renaud, H., & Gagné, J.P. (2010). *Cum să fii un bun părinte*. Iaşi : Polirom.

Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem : Different Concepts, Different Outcomes. *American Sociological Review*, *60(1)*, 141-156.

Vrabie, D., & Ştir, C. (2004). *Psihologia educaţiei*. Galaţi : Editura Fundaţiei Universitare „Dunărea de Jos", Galaţi.

Vrăsmaş, E. (1999). *Educaţia copilului preşcolar*. Bucureşti : Pro Humanitate.

Young, E., & Hoffmann, L. (2004). *Self-esteem in Children : Strategies for Parents and Educators*. NASP. http : //www.nasponline.org/communications/spawareness/selfesteem_ho.pdf.

Capitolul 4

Pregătirea copiilor pentru școală

Georgeta Diac*

Din 2012, prin Legea educației naționale (2011, art. 29, al. 2, p. 5) s-a decis trecerea grupei pregătitoare de la nivel preșcolar la nivelul ciclului primar al sistemului de învățământ, reducându-se astfel vârsta debutului școlarității de la 7 la 6 ani. Această modificare legislativă a provocat o intensă dezbatere la nivel național pe teme precum: vârsta optimă pentru intrarea la școală, condițiile și nivelul pregătirii copiilor pentru a face față unei etape de importanță majoră în existența unei persoane, cum este etapa școlarității. Puțini știau/știu însă că în majoritatea țărilor europene școlarizarea începe la vârsta de 6 ani (Austria, Belgia, Cehia, Danemarca, Franța, Germania, Grecia, Ungaria, Islanda, Irlanda, Italia, Liechtenstein, Luxembourg, Portugalia, România, Norvegia, Slovacia, Slovenia, Spania), că sunt țări în care această vârstă a coborât la 5 ani (Anglia, Malta, Scoția, Țara Galilor) și chiar la 4 ani (Irlanda de Nord), dar că sunt și țări în care învățământul obligatoriu începe la 7 ani (Finlanda, Suedia) (Eurydice, 2014, 2). Disputele sunt însă departe de a se fi finalizat în condițiile în care pe masa legiuitorilor români a apărut în iunie 2015 propunerea unei noi legi a educației în care se stipulează revenirea clasei zero la grădiniță.

Dincolo de aceste ambiguități și derute legislative, credem că rămân de actualitate câteva întrebări la care specialiștii din domeniul educației trebuie să ofere răspunsuri veridice:

- *Care ar fi vârsta optimă la care un copil ar trebui să meargă la școală ?*
- *Ce/cât trebuie să știe acesta la intrarea în școală ?*
- *De ce este atât de importantă pregătirea pentru școală ?*
- *Cine și în ce condiții trebuie să facă efortul necesar pregătirii invocate ?*

De asemenea, considerăm că răspunsurile la întrebările enumerate trebuie căutate nu numai în teoriile educației sau în politicile educaționale, ci în egală măsură în teoriile psihologiei dezvoltării, în studiile recente de neurobiologie, sociologie sau economie.

* Lector universitar doctor, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iași.

4.1. Educaţia timpurie – context şi factor ale pregătirii copilului pentru şcoală

Subiectul pregătirii copilului pentru şcoală era, până la sfârşitul secolului XX şi debutul secolului XXI, unul de interes doar din perspectiva integrării în sistemul învăţământului primar, fiind considerat mai cu seamă din punct de vedere cognitiv o premisă a adaptării şi a performanţei şcolare la acest nivel. Valorizată uneori drept raţiunea de a funcţiona a învăţământului preşcolar, pregătirea pentru şcoală avea o rezonanţă redusă pentru cei care se ocupau de copii în perioada antepreşcolară, unii părinţi neglijând trimiterea propriilor copii la grădiniţă din considerentul că vor avea suficient timp să înveţe la şcoală. Din anii 1990 se poate observa la nivel legislativ, administrativ şi educativ o amplă şi revigorantă mişcare de apărare a drepturilor copiilor, indusă, dar şi susţinută, de un context economic, social, politic şi ştiinţific dinamic, uneori tensionat, complex, dar ofertant, în care educaţia de durată oferită tuturor sub forme diverse devine sintagma-cheie.

Putem aprecia că schimbarea de perspectivă în domeniul educaţiei, mai ales a celei timpurii, se producea sub incidenţa unui cumul de factori :

- acumulări teoretic-interpretative şi aplicativ-empirice în sfera biologiei, neurologiei, sociobiologiei, psihologiei copilului reunite în arealul inter- şi transdisciplinar al *psihologiei dezvoltării*, care prezintă în manieră sistemică şi holistă specificul, structura, dinamica dezvoltării fizico-psihice şi factorii de risc în diferite perioade de dezvoltare ;
- de natură *politico-economică*, care se focalizează pe intervenţiile sociale şi educaţionale pe baza unor principii economice de genul rentabilităţii şi al reducerii inechităţilor sociale ;
- de natură *socioculturală*, care prezintă perioada copilăriei ca un construct social, diversitatea modurilor în care aceasta este apreciată şi respectată, având implicaţii în planul scopurilor, modelelor, standardelor care i se adresează ;
- din perspectiva *drepturilor omului* ce reformulează abordările teoretice convenţionale, politicile şi practicile de cercetare în sensul orientării lor spre respectarea drepturilor şi demnităţii copiilor şi spre instituirea unor servicii care să asigure dezvoltarea normală a acestora (Woodhead, 2006, 6).

În acest context, sintagma „educaţie timpurie" a cunoscut o amplificare de sensuri şi semnificaţii, mai ales după *Conferinţa Mondială de la Jomtien* (Thailanda, 1990), prin raportarea sa teoretică cu efecte aplicative la conceptul de *lifelong learning*. Drept urmare, educaţia timpurie a fost gândită ca parte integrantă a educaţiei derulate pe tot parcursul vieţii, care începe de la naştere şi se finalizează în momentul intrării copilului la şcoală (6/7 ani), cuprinzând demersul educativ realizat la nivel antepreşcolar (0-3 ani) şi în învăţământul preşcolar (3-6/7 ani).

Mai mult decât atât, s-a considerat că educaţia timpurie trebuie corelată cu „dezvoltarea timpurie", apreciindu-se că „primii trei ani de viaţă ai copilului constituie un interval al învăţării cu efecte esenţiale pentru întreaga existenţă a individului" (Stan, 2014, 31). De aceea, nu mai presupune numai forma de educaţie desfăşurată într-un cadru formal (grădiniţa), ci întregul efort de hrănire, supraveghere, protecţie, îngrijire, educare, în care sunt antrenate persoane şi/sau instituţii, în context familial şi/sau extrafamilial ce

trebuie să asigure creşterea, dezvoltarea şi educaţia copilului de la naştere până la intrarea la şcoală. Acest fapt a avut drept consecinţă o abordare integrată, conjugată a intervenţiilor educative cu cele de îngrijire, nutriţie, sănătate şi protecţie socială în vederea unei pregătiri adecvate a copilului pentru etapele ulterioare, în special pentru intrarea la şcoală.

Astfel, educaţia timpurie a fost considerată demersul accesibil, în mod democratic şi adaptat tututor copiilor („educaţie pentru toţi"), care începe de la naştere, realizat prin eforturile educative conjugate, adecvate, profesioniste ale persoanelor şi instituţiilor direct responsabile. Educaţia timpurie nu este doar un concept, ci devine un *imperativ* în plan personal şi social (obligativitatea parcurgerii unor programe educative încă de la 3-4 ani) şi un *mijloc* al atingerii unor deziderate personale (reuşita şcolară, profesională, existenţială) şi sociale (comunităţi funcţionale, adaptate).

La nivelul Uniunii Europene s-a stipulat într-un cadru legislativ „ca toate statele membre să elaboreze politici pentru atingerea obiectivului «Europa 2020» care constă într-o participare de 95% la educaţie şi îngrijire a copiilor de 4 ani sau mai mari" (UE, 2013). România, ca stat membru al UE, marcată la rândul său de multe dintre problemele enumerate, a trebuit să răspundă obiectivelor fixate de acest for coordonator. Astfel, începând cu 2008, au fost implementate *Strategia privind educaţia timpurie* (ca parte a Strategiei convergente privind dezvoltarea timpurie a copilului), *Curriculumul pentru educaţie timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naştere şi 6/7 ani* şi o serie de alte materiale informative, precum: *Material orientativ pentru stimularea dezvoltării copilului de la naştere la 3 ani (pentru uzul personalului de îngrijire şi educaţie)*, *Ghid de bune practici pentru educaţia timpurie a copiilor între 3 şi 6/7 ani* (2008), *Repere fundamentale în învăţarea şi dezvoltarea timpurie a copilului de la naştere la 7 ani* (2010) menite să sprijine efortul instituţiilor educative în demersul preconizat. Aceste măsuri au fost justificate în manieră economică („ca stimulente pentru ca femeile să intre pe piaţa muncii" – UE, 2013, 4) sau educativă („educaţia şi îngrijirea copiilor preşcolari sunt temeiuri esenţiale pentru reuşita procesului de învăţare pe tot parcursul vieţii, a integrării sociale, a dezvoltării personale şi, mai târziu, a capacităţii de inserţie profesională" – UE, 2013, 4).

În toată această mişcare de idei, politici, acţiuni, pregătirea copilului pentru şcoală suportă cam aceleaşi mutaţii, rămânând axa centrală a educaţiei timpurii, dar a cărei importanţă depăşeşte graniţele cronologice ale perioadei micii şcolarităţi prin persistenţă, durabilitate şi polivalenţă – aspecte care vor fi relevate de studiile psihologice prezentate mai jos.

4.2. Dezvoltare timpurie – educaţie timpurie

Raportul dezvoltare-educaţie (învăţare) intens analizat în cadrul modelului constructivist al învăţării, ai cărui exponenţi principali sunt bine-cunoscuţii Jean Piaget şi Lev Vîgotski, explică felul în care fiinţa umană se construieşte pe sine, ca individualitate, ca personalitate, într-o dinamică continuă de la interior spre exterior şi invers, după naştere şi până la sfârşitul copilăriei. Nuanţele, profunzimile sunt însă oferite de felul în care sunt înţeleşi cei doi termeni ai raportului.

Procesul general uman de dezvoltare este considerat suma tuturor schimbărilor care se produc în planul biopsihosocial pe tot parcursul vieţii, însemnând „o creştere a complexităţii organizării, ce nu se realizează printr-o simplă însumare cantitativă, ci presupune o coerenţă, prin care organizarea funcţionării la o anumită vârstă este pregătită de organizarea

de la vârsta anterioară şi conduce, în mod logic, la tiparul adaptativ superior" (Sroufe, 2005, *apud* Muntean, 2006, 21-22).

Dezvoltarea este determinată de condiţionarea reciprocă, dinamică şi continuă a factorilor biologici şi a celor de mediu, la care se adaugă experienţa proprie, copiii trecând prin „procese succesive de asimilare şi acomodare" (Piaget, 1998). Accentuând rolul important al celor două categorii de factori ai dezvoltării, psihologii au identificat trei caracteristici ale acestui proces : creşterea, maturizarea şi învăţarea tributare în mod diferit şi complementar „determinărilor genetice şi condiţionărilor de mediu". Astfel, procesul creşterii dominant la vârsta copilăriei are un ritm programat genetic, determinat fiind de procesele fiziologice şi de metabolismul organismului. Maturizarea semnifică realizarea mai mult sau mai puţin automată a potenţialului biologic într-o ordine predeterminată genetic şi ireversibilă, asigurând apariţia unor competenţe în funcţionarea organismului. Învăţarea este condiţionată de creştere şi de maturizare, producând modificări mai mult sau mai puţin permanente în comportamentul persoanei (*cf.* Muntean, 2006, 24) ; „fiinţa umană în dezvoltare poate fi înţeleasă în cadrul unui model al tranzacţiilor continue între sine şi cei care îi oferă sprijin, trebuind să se adapteze numeroaselor schimbări, continuitatea şi discontinuitatea fiind permanente" (*cf.* Sroufe *et al.*, 2005, 19).

O contribuţie substanţială la înţelegerea bazelor biologice ale dezvoltării fiinţei umane au avut-o neuropsihologii care au stabilit că „în primii doi ani se produce o proliferare uluitoare a circuitelor neuronale. La vârsta de 2 ani, copilul are cu 50% mai multe conexiuni nervoase decât va avea la 16 ani. De la 2 la 16 ani se reduc conexiunile şi cresc specializarea şi fineţea funcţiilor, concomitent cu scăderea plasticităţii creierului" (Muntean, 2006, p. 99). De asemenea, „la 6 ani, copilul are două treimi din creierul unui adult şi are de 5-7 ori mai multe conexiuni între neuroni decât creierul unui copil de 18 luni sau al unui adult. Creierul unui copil de 6-7 ani are o imensă capacitate de a realiza mii şi mii de conexiuni dendritice între neuroni. Acest potenţial de dezvoltare se finalizează în jurul vârstei de 10-11 ani, când copilul pierde cam 80% din acest volum de conexiuni neuronale" (Ionescu *et al.*, 2010, 4).

Dar procesul de maturizare a creierului este în strânsă interdependenţă cu dezvoltarea globală a individului, ceea ce se petrece la nivelul creierului influenţând întregul organism şi invers. Sroufe şi colaboratorii săi (2005, 30) au enunţat o serie de principii care guvernează dezvoltarea umană. Un prim principiu care susţine conexiunea dintre maturizarea creierului şi dezvoltarea globală este cel conform căruia *organismul se dezvoltă ca un tot unitar*. Al doilea principiu este cel al *autoorganizării sau al complexităţii progresive*, potrivit căruia „un comportament nou, mai complex se naşte din ceea ce exista anterior, iar noile structuri manifestă caracteristici inexistente anterior". Al treilea principiu este cel al *diferenţierii*, conform căruia, dacă la început exista o masă de celule care par identice, cu timpul ele se specializează, constituind sisteme bine definite şi funcţionale.

Interesant este faptul că aceste principii guvernează atât o dezvoltare normală, cât şi una anormală ; astfel, dacă există afectări fetale timpurii ale creierului, se pot produce ulterior deteriorări structurale. „Datorită complexităţii progresive şi fenomenului diferenţierii, o distorsiune timpurie poate avea implicaţii profunde, extinse în timp, chiar dacă ele nu pot fi incriminate drept cauze specifice directe pentru formele de mai târziu" (Sroufe *et al.*, 2005, 31). Aceste principii trebuie înţelese din punct de vedere educativ astfel : creierul copilului în primii trei ani de viaţă nu este matur, dar manifestă o mare plasticitate, regăsită şi la nivelul întregului organism, care poate fi valorizată prin experienţe adecvate.

Consideraţiile de mai sus relevă promisiunea de dezvoltare oferită ereditar a creierului, dar care în primii ani de viaţă trebuie să fie antrenat sub acţiunea condiţiilor de mediu. Sensibilitatea, vulnerabilitatea acestui organ, a întregului organism la numeroase surse de influenţă (interne – de natură genetică – şi/sau externă, constând în calitatea şi în cantitatea stimulărilor din mediu) în această perioadă sunt însă destul de ridicate. Astfel, incompatibilitatea sangvină dintre mamă şi făt, vârsta părinţilor (prea tineri sau prea bătrâni), starea emoţională a mamei, bolile infecţioase, malnutriţia, radiaţiile, drogurile şi medicamentele, prematuritatea pot fi factori de risc, mai ales în primii ani de viaţă. În plus, insuficienta stimulare sau, mai rău, neglijarea copilului, experienţele traumatice sub forma abuzurilor de tot felul sau a comportamentelor deficitare pot inhiba această promisiune.

Din perspectiva dezvoltării, educaţia poate fi înţeleasă ca o suită de experienţe care acţionează în sensul *maturizării*, *menţinerii*, *facilitării*, *sincronizării* şi *inducerii schimbărilor psihomotrice*, *cognitive*, *lingvistice*, *socioemoţionale*, ajutând la dezvoltarea individului (Muntean, 2006, 94-95).

Această desfăşurare depinde la nivel macrosocial de oferta socială, economică, valorică a mediului în care se află copiii, iar la nivel microsocial, de comunicarea, relaţiile lor cu ceilalţi apropiaţi, de feedbackurile şi de intervenţiile suportive securizante ale acestora. Aşadar, creşterea şi dezvoltarea unui copil sunt influenţate nu numai de factorii direcţi, precum prezenţa/absenţa hranei, a unui spaţiu de locuit, prezenţa/absenţa mamei, experienţa educativă, nivelul de cultură al acesteia, ci şi de o serie de factori indirecţi, cum ar fi : dacă mama are sau nu unde să lucreze sau dacă are unde să îşi trateze copilul bolnav, dacă există o atitudine corectă a comunităţii faţă de felul în care este şi trebuie crescut şi educat un copil. Această manieră interpretativă numită „ecologică" sau „a dezvoltării în context", lansată în 1979 de psihologul Urie Bronfenbrenner, accentuează faptul că dezvoltarea fiinţei umane este influenţată nu numai de datul biologic, ci şi de diferite sisteme environmentale, pe care le-a numit microsistem, mezosistem, exosistem, macrosistem. La acestea, Bronfenbrenner adaugă cronosistemul, care aduce în discuţie un alt paramentru al dezvoltării – timpul – şi felul în care acesta afectează celelalte sisteme.

Cronosistemul cuprinde schimbările pe care le suferă persoana şi mediul în care se află aceasta de-a lungul existenţei sale cronologice (de exemplu, transformările în structura familiei, în statutul socioprofesional etc.) (Bronfenbrenner, 1994). Practic, este vorba despre schimbările pe care le aduce cu sine vârsta cronologică ; astfel, chiar dacă un copil nu este pregătit din punct de vedere cognitiv, social sau afectiv, va trebui să meargă la şcoală, să se adapteze mediului şcolar din motive care au legătură cu timpul. Se ştie că în procesul dezvoltării pot apărea diferenţe între cele trei vârste : biologică, cronologică şi psihică. Deşi ideal ar fi ca aceste neconcordanţe să fie cât mai mici, de fapt ele există pe toată durata vieţii. În această situaţie, cele trei categorii de vârstă intră în raporturi de compensare în funcţie de context, de cerinţele acestuia.

O sursă preţioasă de informaţii pentru înţelegerea specificului dezvoltării timpurii o constituie teoriile dezvoltării prin vocile bine-cunoscute ale lui Sigmund Freud (dezvoltarea afectivă), Jean Piaget (dezvoltarea cognitivă), Erik Erikson (dezvoltarea psihosocială), Lev Vîgotski (dezvoltarea cognitivă din perspectiva socioculturală), John Bowlby şi Mary Ainsworth (structurarea ataşamentului). Punctele de vedere teoretice invocate (şi multe altele) au evidenţiat o multitudine de caracteristici specifice acestui proces pe care trebuie să le cunoaştem pentru a le putea utiliza în scop educativ. Astfel, dezvoltarea este condiţionată de interacţiunea dintre factorii ereditari şi mediu, fiind un proces nonliniar „în care fiecare moment al dezvoltării sau funcţionării umane se constituie ca o confluenţă

a abilităţilor individului, evenimentelor de viaţă şi sprijinului socioemoţional de care beneficiază" (Grossmann şi Grossmann, 1993 *apud* Muntean, 2006, 21). Nonliniaritatea duce la ideea de discontinuitate, stagnare sau progrese rapide, în diferite momente, aspecte care i-au determinat pe psihologi să accepte ideea unor modificări, în ultimă instanţă progresive, evolutive şi continue în cursul dezvoltării surprinse prin conceptul de *stadiu*. De asemenea, trebuie subliniat şi că între diverse paliere structural-funcţionale de natură fizică, senzorial-perceptivă, cognitivă, lingvistică, psihosocială, morală sau emoţională există relaţii de determinare, de relaţionare reciprocă.

Toate aceste caracteristici ale dezvoltării umane ne duc la o sumă de concluzii cu impact educativ major:

- primii 2-3 ani de viaţă sunt fundamentali pentru evoluţia ulterioară deoarece acum sunt constituite în proporţie considerabilă toate structurile şi mecanismele psihofizice;
- deoarece ritmurile de creştere şi de dezvoltare sunt foarte accelerate în perioada micii copilării, este esenţială valorificarea acestora prin experienţe de învăţare adecvate;
- deşi toţi copiii au acelaşi parcurs de dezvoltare, fiecare copil este unic, ritmurile de dezvoltare fiind personale; drept urmare, trebuie asigurată o abordare educativ-formativă care să respecte această unicitate a dezvoltării;
- în primii ani de viaţă este foarte important să se asigure o intervenţie complexă şi completă care să stimuleze în parte şi/sau integrat, holist fiecare structură psihofizică, de personalitate;
- blocajele de orice fel în menţinerea, facilitarea creşterii, dezvoltării şi educării copilului pot avea efecte negative ireversibile;
- rolul cel mai important în declanşarea, susţinerea, orchestrarea tuturor acţiunilor educative îi revine în primul rând familiei, părinţilor, mamei.

4.3. Importanţa educaţiei timpurii şi a pregătirii pentru şcoală – dovezi experimentale

Relevarea importanţei educaţiei timpurii s-a produs încă din anii 1960 prin două studii longitudinale celebre: *The High/Scope Perry Preschool Study* şi *The Michigan School Readines Program Evaluation*. Rezultatele lor au evidenţiat efectele benefice ale unor programe de educaţie timpurie mai ales asupra copiilor care trăiesc în sărăcie şi care prezintă un grad sporit de vulnerabilitate socioeconomică şi educaţională.

Astfel, programul *The High/Scope Perry Preschool Study* a urmărit 123 de copii din familii sărace de la 3-4 ani, vârsta pe care o aveau când au intrat într-un astfel de program, până la 40 de ani, scopul fiind să îi ajute să evite eşecul şcolar şi efectele lui colaterale. Cei 123 de copii afroamericani au fost împărţiţi aleatoriu în două grupuri: unul constituit din 58 de copii participanţi la program, iar al doilea, de 65 de copii, a fost grupul-martor, toţi fiind evaluaţi anual de la 3 ani la 11 ani, apoi la 14, 15, 19, 27 şi 40 de ani. Conform rezultatelor obţinute (Schweinhart, 2007, 89-91), copiii din programul de educaţie timpurie:

- au fost mai bine pregătiţi pentru şcoală la vârsta de 5 ani decât cei din grupul-martor (67% faţă de 28%);

- au manifestat interes sporit faţă de şcoală şi la vârsta de 14 ani (61% faţă de 38%);
- erau mai bine pregătiţi din punctul de vedere al achiziţiilor de bază la 14 ani (49% faţă de 19%);
- au avut o rată de absolvire a liceului mai mare (77% faţă de 60%);
- aveau slujbe la 27 de ani (69% faţă de 56%) şi la 40 de ani (76% versus 62%);
- au avut venituri constant mai mari până la 27 şi, respectiv, până la 40 de ani ;
- aveau propria locuinţă în proporţie de 27% (faţă de 5% din celălalt grup);
- au prezentat o incidenţă a comportamentelor agresive finalizate cu acte agresive, inclusiv crime, mult mai mică;
- au arătat, în urma analizei cost-beneficiu, că profitul economic al acestui program a fost de 258.888 $/participant raportat la 15.166 $/participant investiţi rezultat din economiile făcute de stat drept urmare a integrării lor socioeconomice de-a lungul adolescenţei şi maturităţii.

În consecinţă, investiţia în educaţia timpurie este nu numai sigură, ci şi cu efecte pe termen scurt, mediu şi lung, atât în plan personal, cât şi socioeconomic.

The Michigan School Readiness Program Evaluation a fost un program menit să pregătească pentru şcoală 22.000 de copii de 4 ani aflaţi în situaţie de risc deoarece proveneau din familii cu venituri minime sau din familii monoparentale şi să îi urmărească din punctul de vedere al adaptării şcolare la vârsta de 10 ani. S-au constatat următoarele: copiii care participaseră la program, prin comparaţie cu grupul-martor, aveau în număr mai mare abilităţile necesare şcolarităţii: lingvistice (29% *vs* 20%), logico-matematice (49% *vs* 40%), muzicale şi de mişcare (78% *vs* 71%), creative (69% *vs* 59%), sociale (46% *vs* 29%), iar rata de abandon şcolar a fost mai mică la vârsta de 10 ani (14% *vs* 22%) (Schweinhart, 2007, 94).

De atunci şi până astăzi, cele mai multe cercetări concluzionează că există o legătură directă şi pozitivă între nivelul pregătirii pentru şcoală, pe de o parte, şi nivelul adaptării şcolare, al randamentului şcolar, pe de altă parte.

S-a constatat experimental că, atunci când sunt mai puţin pregătiţi pentru şcoală, copiii prezintă într-o proporţie mai mare dificultăţi şcolare şi probleme sociocomportamentale (Connell şi Prinz, 2002) care se pot manifesta sub forma respingerii şi victimizării sociale. De aceea, se apreciază importanţa bunei pregătiri pentru şcoală a copiilor pentru a preîntâmpina apariţia unor asemenea efecte; totodată, este necesară punerea la punct a unor programe de prevenire a factorilor de risc şi a activării mecanismelor inadaptării şcolare (Guay *et al.*, 1999 *apud* Lemelin şi Boivin, 2007).

Autorii a şase studii longitudinale au urmărit legătura dintre trei aspecte importante ale pregătirii copilului pentru şcoală: *atenţia*, *abilităţile socioemoţionale şi abilităţile cognitive/academice* şi *evoluţia şcolară*. Toate cele şase studii au arătat că un predictor foarte bun al viitoarelor achiziţii sunt, în ordinea influenţei, preachiziţiile matematice, de citire şi atenţia. Pe de altă parte, abilităţile sociale, controlul extern şi intern al problemelor socioemoţionale au fost predictori destul de slabi ai viitoarelor performanţe academice, chiar şi pentru copiii cu probleme comportamentale. S-a făcut această constatare atât la fete, cât şi la băieţi, la copiii cu statut socioeconomic scăzut şi/sau ridicat (Duncan *et al.*, 2007, 2).

De asemenea, copiii proveniţi din medii defavorizate economic şi educativ au dificultăţi în dezvoltare prin comparaţie cu copiii din medii favorizate. Această influenţă se răsfrânge în planul achiziţiilor cognitive, al dezvoltării limbajului, în dezvoltarea competenţelor sociale, în general, în pregătirea pentru şcoală (Ramey şi Ramey, 2004) şi apoi asupra randamentului şcolar.

De peste 20 de ani cercetările au demonstrat că *abilităţile socioemoţionale* ale copiilor sunt predictori importanţi ai unor achiziţii academice timpurii (Wentzel şi Asher, 1995). Un asemenea studiu („Early Childhood Longitudinal Study", Rock şi Pollack, 2002 *apud* Glava *et al.*, 2009, 169) a investigat educatorii şi părinţii a 20.000 de copii şi a avut drept obiectiv identificarea factorilor care pot fi evaluaţi în grădiniţă şi care pot prezice performanţa academică ulterioară a copiilor. Rezultatele au arătat că:

- venitul familial, nivelul cultural al familiei, orele în decursul unei săptămâni petrecute de părinţi citindu-le copiilor sunt predictori ai succesului în achiziţia cititului la sfârşitul grădiniţei;
- există asocieri pozitive între statutul socioeconomic al familiei şi atitudinea favorabilă a copiilor faţă de învăţare;
- abilităţile, cunoştinţele copiilor în ceea ce priveşte cititul anunţă şi susţin succesul în achiziţia cititului în şcoală;
- nivelul atitudinii favorabile faţă de învăţare (manifestat prin trăsături precum: perseverenţa, organizarea, angajamentul în activităţile de citire, atenţia manifestată) are o contribuţie semnificativă în explicarea succesului în achiziţia cititului la sfârşitul grădiniţei;
- copiii cu întârzieri în dezvoltarea unor competenţe socioemoţionale precum perseverenţa, organizarea, angajamentul în activităţile de învăţare, atenţia, toleranţa la frustrare au manifestat şi o întârziere în dezvoltarea abilităţilor de citit.

Un alt studiu, oarecum similar, a evidenţiat corelaţii semnificative între *capacităţile socioemoţionale şi motivaţionale şi achiziţia cititului* la un grup de 158 de copii preşcolari care frecventau grădiniţa. Astfel, *deprinderile emoţionale, precum: încrederea, perseverenţa, organizarea, înţelegerea* şi *rezistenţa* dezvoltate optim în perioada preşcolară contribuie la obţinerea unor rezultate şcolare pozitive (Bernard, 2004 *apud* Glava *et al.*, 2009, 171).

Indiferent cum a fost definită, fie ca o modalitate de reglare a emoţiilor într-o manieră adecvată la stimulii sociali, fie ca un mijloc de reglare a atenţiei şi de selectare a unei strategii de lucru, *autoreglarea* a fost identificată ca fiind implicată în multe dintre comportamentele şi atributele asociate cu adaptarea şcolară reuşită. Multe cercetări au considerat inteligenţa un predictor al succesului şcolar, dar la fel de multe au evidenţiat autoreglarea ca un predictor independent de aceasta şi la fel de important în adaptarea şcolară.

Clancy Blair (2002, 112) citează o serie de cercetări care au identificat deprinderile necesare pentru şcoală. Astfel, unele insistă pe rolul autoreglării pentru adaptare şcolară reuşită, altele evidenţiază o relaţie foarte clară între achiziţiile realizate şi timpul petrecut în activitate de elevi atât în etapa preşcolară, cât şi în şcoala elementară, atât în învăţământul normal, cât şi în cel special. De asemenea, s-a observat că în tranziţia de la grădiniţă la şcoală au importanţă şi abilităţile autoreglatorii de natură sociocognitivă, mai cu seamă cele implicate în relaţiile interpersonale şi în reglarea învăţării.

Un factor important în ceea ce priveşte pregătirea copilului pentru şcoală a fost considerată şi vârsta. Cercetările empirice efectuate au scos în evidenţă că nu există o corelaţie între vârsta la intrarea la şcoală şi performanţele şcolare (Fredriksson şi Öckert, 2004 *apud* Fertig şi Kluve, 2005, 4). Astfel, sunt comparate rezultatele copiilor care au intrat la şcoală în mod normal, care s-au născut în acelaşi an, dar în luni diferite. Rezultatele arată că elevii mai tineri au rezultate puţin mai slabe decât colegii lor mai „vârstnici", dar că ele sunt minore şi tranzitorii.

Lista demersurilor experimentale în acest domeniu este foarte lungă, rezultatele lor întemeind faptul că procesul educaţiei început de timpuriu poate să ofere şansa unei adaptări şcolare rapide şi eficiente.

4.4. Cum pregătim copilul pentru şcoală?

În Evul Mediu se utiliza un test foarte interesant pentru a stabili dacă un copil era sau nu destul de matur pentru a merge la şcoală, numit „Mărul sau moneda" – unui copil i se dădea posibilitatea să aleagă între un măr şi o monedă ; dacă alegea mărul, rămânea în grija familiei, dacă alegea moneda, era considerat pregătit să meargă la şcoală (Fertig şi Kluve, 2005). În secolul XXI, pentru a afla acelaşi lucru, copilul este supus unor teste destul de complexe de aptitudini.

Pregătirea copilului pentru şcoală (*school readiness*) este analizată ca proces şi/sau ca produs. Ca proces, este înţeleasă dintr-o dublă perspectivă : una amplă din punct de vedere cronologic (se desfăşoară anterior momentului de debut al şcolarităţii) şi funcţional (este susţinută de dezvoltarea şi învăţarea timpurie) sau dintr-o perspectivă mai restrânsă (vizează intervalul 61-84 de luni, al frecventării grădiniţei) în care se formează abilităţi fizico-motrice, socioemoţionale, cognitive, lingvistice, se dobândesc atitudini adecvate faţă de învăţare, faţă de sine şi faţă de ceilalţi (control, autocontrol, autonomie, responsabilitate etc.). Oricum am privi-o, optimizarea ei în dubla calitate, de proces şi de produs, poate face predicţii asupra succesului copilului în şcoală.

Curriculumul pentru educaţia timpurie (0-7 ani), lansat din 2008 în România, stabileşte drept obiective fundamentale ale perioadei „dezvoltarea generală a copilului şi în acelaşi timp *pregătirea lui pentru şcoală şi viaţă*" (MECT, 2008, 5), ceea ce reflectă raporturile de susţinere, intercondiţionare între dezvoltare, învăţare, educaţie, pe termen scurt şi lung.

În continuare sunt precizate şi „obiectivele generale ale educaţiei timpurii a copilului de la naştere la 6/7 ani", o hartă a evoluţiei, a reperelor pregătirii copilului pentru o etapă importantă din punct de vedere existenţial – şcolaritatea :

- „dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a personalităţii copilului, în funcţie de ritmul propriu şi de trebuinţele sale, sprijinind formarea autonomă şi creativă a acestuia ;
- dezvoltarea capacităţii de a interacţiona cu alţi copii, cu adulţii şi cu mediul pentru a dobândi cunoştinţe, deprinderi, atitudini şi conduite noi ;
- încurajarea explorărilor, exerciţiilor, încercărilor şi experimentărilor, ca experienţe autonome de învăţare ;
- descoperirea, de către fiecare copil, a propriei identităţi, a autonomiei şi dezvoltarea unei imagini de sine pozitive ;
- sprijinirea copilului în achiziţionarea de cunoştinţe, capacităţi, deprinderi şi atitudini necesare acestuia la intrarea în şcoală şi pe tot parcursul vieţii" (MECT, 2008, 6).

Altfel spus, pregătirea pentru şcoală trebuie să vizeze copilul în integralitatea lui, pe toate palierele dezvoltării, respectându-i-se ritmul de dezvoltare, diferenţele care îl fac unic, special. Astfel, respectându-i nevoile generale şi specifice, copilului trebuie să i se asigure la un nivel optim :

1) dezvoltarea fizică, o bună stare de sănătate prin asigurarea igienei personale şi prin formarea unor deprinderi specifice ;

2) dezvoltarea socioemoţională ;
3) dezvoltarea limbajului şi a comunicării, asigurându-se premisele formării deprinderii citirii şi scrierii ;
4) dezvoltarea cognitivă şi cunoaşterea lumii prin încurajarea, susţinerea gândirii logice, rezolvării de probleme, dobândirea de cunoştinţe şi de deprinderi elementare matematice, de cunoaştere şi înţelegere a lumii ;
5) formarea unor capacităţi şi atitudini valoroase în învăţare : curiozitate, interes, iniţiativă, persistenţă, creativitate.

Luând în calcul ritmul foarte alert al dezvoltării timpurii, se impune angajarea activă a copilului în activităţi ludice, de explorare, experimentare adecvate vârstei, nivelului de înţelegere prin expunere la medii de învăţare dinamice, provocatoare, dar în acelaşi timp relevante. Adeseori, sintagma „a fi pregătit pentru şcoală" trimite la un actor principal – copilul – şi la suma de abilităţi cognitive, socioemoţionale, comportamentale pe care acesta trebuie să le aibă. Un mod constructiv, optim de a pregăti copilul pentru şcoală este mutarea expectanţelor şi spre grădiniţă, familie şi alte instituţii responsabile care trebuie să asigure pentru fiecare copil, indiferent de problemele lui, contexte de creştere, maturizare şi educare valoroase, adecvate, personalizate. Dacă instituţiile de educaţie formală pot asigura atingerea acestor obiective în mod organizat, coordonat, fundamentat ştiinţific şi metodic, familia trebuie să îşi asume în mod conştient, informat rolul de instanţă educativă importantă în pregătirea pentru şcoală a copilului. Concret, acţional, ea trebuie :

- să accepte necondiţionat propriul copil ;
- să asigure autonomizarea acestuia ;
- să faciliteze, să organizeze, să încurajeze socializarea şi participarea la diverse activităţi împreună cu alţi copii şi adulţi ;
- să citească cărţi cu şi pentru copil ;
- să petreacă timp jucându-se, amuzându-se, discutând cu propriul copil ;
- să îl încurajeze să întrebe, să gândească, să greşească, să se murdărească ;
- să stabilească şi să aplice cu copilul rutine/obişnuinţe, conducându-l spre un comportament disciplinat, capabil de autoreglare într-un mediu securizant, previzibil ;
- să organizeze pentru şi împreună cu copilul spaţiul şi activităţile ;
- să stimuleze, să întreţină curiozitatea şi imaginaţia copilului ;
- să îi respecte nevoile ;
- să îi ofere responsabilităţi ;
- să îi ofere feedback...

Şi lista ar putea continua...

La final, putem reafirma că pregătirea copilului pentru şcoală este un deziderat al educaţiei timpurii, mai cu seamă datorită valenţelor multiple în plan personal şi social, presupunând un efort amplu, determinat de caracteristicile dezvoltării timpurii, nu numai din partea celui educat, ci şi din partea educatorilor. Aspectul continuu, integrativ-holist, multidimensional al dezvoltării conferă pregătirii pentru şcoală caracterul de proces care trebuie să antreneze toate dimensiunile psihofizice, întreaga personalitate a copilului în moduri adecvate. Există însă şi un mare risc, cel de a exagera foarte mult în sensul accelerării ritmurilor de maturizare pe anumite domenii de dezvoltare considerate mai importante decât altele. După cum arată studiile experimentale, toate structurile psihofizice trebuie stimulate deoarece sunt în relaţii de determinare reciprocă.

Dincolo de aspectele psihopedagogice, nu sunt de neglijat nici cele de politică educaţională, culturală, socială care atrag atenţia că educaţia de bună calitate orientată spre adaptarea şcolară eficientă este o pârghie esenţială de reducere a inechităţilor sociale, de creştere a calităţii vieţii.

Referinţe bibliografice

Booth, A., & Crouter, A.C. (Eds.) (2008). *Disparities in School Readiness. How Families Contribuite to Transition into School*. Lawrence Erlbaum Associates, Taylor & Francis Group.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. In *International Encyclopedia of Education*, vol. 3 (ed. a II-a). Oxford: Elsevier.

Clancy, B. (2002). School Readiness. Integrating Cognition and Emotion in a Neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at School Entry. *American Psychologist, 57(2)*, 111-127.

Connell, C.M., & Prinz, J.R. (2002). The Impact of Childcare and Parent-Child Interactions on School Readiness and Social Skills Development for Low Income African American Children. *Journal of School Psychology*, *40(2)*, 177-193.

Duncan, G.J., Dowsett, C.J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., Pagani, L.S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, *43(6)*, 1428-1446.

Eurydice (2015). *Compulsory Education in Europe 2014/15*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/compulsory_education_EN.pdf.

Fertig, M., & Kluve, J. (2005). The Effect of Age at School Entry on Educational Attainment in Germany. *IZA DP, 1507*.

Glava, A., Pocol, M., & Tătaru L.-L. (2009). *Educaţia timpurie. Ghid metodic pentru aplicarea curriculumului şcolar*. Bucureşti: Paralela 45.

Ionescu, M. (coord.), Anghelescu, C., & Boca, C. (2010). *Repere fundamentale în învăţarea şi dezvoltarea timpurie a copilului de la naştere la 7 ani*. Bucureşti: Vanemonde.

Lemelin, J.-P., & Boivin, M. (2007). Mieux réussir dès la première année: l'importance de la préparation à l'école, L'ELDEQ 1998-2010 en bref. *Institut de la Statistique Québec, 4(2)*.

MECT (2008). *Curriculum pentru educaţia timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naştere şi 6/7 ani*. Bucureşti.

MECT, Unitatea de Management al Proiectelor pentru Învăţământul Preuniversitar (2008). *Ghid de bune practici pentru educaţia timpurie a copiilor între 3-6/7 ani*.

MECT (2013). *Implementarea clasei pregătitoare în sistemul educaţional românesc în anul şcolar 2012-2013*.

Muntean, A. (2006). *Psihologia dezvoltării umane*. Iaşi: Polirom.

Piaget, J. (1998). *Psihologia inteligenţei*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică.

Ramey, C.T., & Ramey, S.L. (2004). Early Learning and School Readiness; Can Early Intervention Make a Difference? *Merrill-Palmer Quarterly, 50(4)*, 471-491.

Schweinhart, L.J. (2007). Outcomes of the High/Scope Perry Preschool Study and Michigan School Readiness Program. In M.E. Young, & L.M. Richardson (Eds.), *Early Child Development From Measurement to Action. A Prior for Growth and Equity* (pp. 87-103). Washington: The World Bank.

Sroufe, A.L., Egeland, B., Carlson, E.A., & Collins, A.W. (2005). *The Development of the Person*. New York: The Guilford Press.

Stan, L. (2014). *Pedagogia preşcolarităţii şi şcolarităţii mici*. Iaşi: Polirom.

UE (2013). *Calitate în educaţia şi îngrijirea copiilor preşcolari. Studiu sinteză*. http://www.europarl.europa.eu/studies.

Wentzel, K.R., & Asher, S.R. (1995). Academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, *62*, 1066-1078.

Woodhead, M. (2006). Changing Perspectives on Early Childhood: Theory, Research and Policy. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, *4(2)*, 1-43.

Capitolul 5

Argumente în favoarea educației interculturale a preșcolarilor

*Andrei-Lucian Marian**

Promovarea discursului intercultural la nivelul educației timpurii ridică o serie de interogații cu privire la dezvoltarea ontogenică și natura copilăriei, despre care J.J. Rousseau (1973) spunea că ar trebui protejată și prelungită atât timp cât este posibil. Vehicularea în fața preșcolarilor a unor noțiuni precum inegalități rasiale, etnice, culturale, injustiție socială solicită o serie de provocări adânc înrădăcinate în istoria educației timpurii. Ceea ce înțeleg copiii despre cultură, rasă sau etnie reprezintă de fapt modelele culturale ale copilăriei din perspectiva cărora sunt percepute adevărurile universale privind dezvoltarea. Cultura este elementul central în formarea conceptului de *sine*. Preșcolarii învață ceea ce este important în cultura de origine prin participarea la evenimente culturale și prin folosirea practicilor validate social. Astfel, dezvoltarea umană poate fi înțeleasă numai în lumina referințelor culturale. Decriptarea acestor referențiale culturale începe încă din primii ani, prinde contur în jurul vârstei de 5 ani, iar ulterior noile atribute culturale sunt învățate mult mai ușor de copii comparativ cu adulții.

5.1. Achiziția conceptelor de *cultură*, *rasă* și *etnie* de către copii

Nevoia unei educații interculturale timpurii este fundamentată de existența mai multor paradigme explicative ale modului în care copiii dobândesc atitudini sociale, cunoștințe și comportamente legate de rasă și de diferențele culturale.

Primele cercetări, realizate încă din anii 1940, au avut ca miză evidențierea posibilității copiilor de a percepe diferențele, de a face identificări rasiale și culturale corecte și de a surprinde măsura în care ei exprimă biasul[1] pentru grupul cultural de origine sau pentru grupul de străini. Astfel, Horowitz (1939) și Clark și Clark (1947) au găsit că încă de la vârsta de 3 ani majoritatea copiilor albi cărora le sunt prezentate păpuși reprezentând

* Lector universitar doctor, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iași.

1. Conceptul de *bias* ar putea avea drept corespondent în românește termenii *distorsiune*, *abatere*, *eroare*, *părtinire*, *deformare*. O bună traducere este sintagma *tendință subiectivă*.

persoane albe şi, respectiv, de culoare fac identificări rasiale exacte şi favorizează puternic grupul de referinţă, în timp ce copiii de culoare puşi în aceeaşi situaţie fac mai multe autoidentificări incorecte şi favorizează grupul cultural diferit. Pe acest fond, Horowitz (1939)[2] vorbeşte chiar despre „autoură" sau „autorespingere" şi susţine că preşcolarii de culoare au interiorizat atitudini negative faţă de propriul grup cultural, rasial.

Mai târziu, Clark (1955) a căutat să explice aceste rezultate în termeni sociali, spunând că preferinţa copiilor de culoare pentru albi reflectă faptul că ei ştiu că societatea preferă în general oamenii albi. Autoidentificările lor incorecte sunt, de asemenea, imposibil de separat de autoevaluările negative realizate la adresa culorii pielii. În plus, copiii învaţă despre apartenenţa lor culturală, fiind implicaţi într-un amplu pattern de emoţii, conflicte şi dorinţe, care fac parte dintr-un ansamblu de cunoştinţe aflate într-o permanentă creştere, ce reflectă credinţele societăţii despre rasa lor.

În aceeaşi direcţie a evaluării atitudinilor rasiale a copiilor, Williams şi colaboratorii lui (1975) au găsit rezultate concordante cu cele de mai sus, în sensul că atât copiii albi, cât şi cei afroamericani atribuie mai multe adjective pozitive unor figuri albe şi mai multe adjective negative figurilor negre, deşi copiii afroamericani ar fi fost mai puţin în măsură să facă acest lucru. În explicarea rezultatelor, autorul a oferit un fundament instinctual: oamenii, fiind fiinţe diurne, preferă lumina zilei întunericului nopţii. Prin urmare, copiii generalizează preferinţa pentru alb la nivelul culorii pielii, exprimându-se şi în termeni de rasiali (Williams, Boswell şi Best, 1975).

Spre deosebire de aceste evidenţe empirice, care plasează copilul în ipostaza statică, de preluare a atitudinilor predominante din societate, paradigma explicativă de influenţă piagetiană (Piaget, 1965; Piaget, 1973) este mai curând interesată de modul în care preşcolarul îşi construieşte activ învăţarea, în care anumite constructe precum rasa, etnia şi ereditatea ce reflectă permanenţa obiectului sunt percepute ca fiind constante, invariabile.

Există o vie dezbatere între autorii care merg pe filiera dezvoltării piagetiene cu privire la vârsta la care copiii devin conştienţi de propria rasă, etnie şi cultură şi la premisele cognitive necesare înţelegerii acestor concepte. Controversele actuale ţin de aspectele pe care copiii le pot conştientiza mai întâi când este vorba despre rasă: elementele cognitive ale rasei (clasificarea, identificarea), cele biologice (ereditate, constanţă şi semnele fizice) sau cele afective (atitudine, ierarhii sociale).

Spencer (1982) susţine că preşcolarii achiziţionează stereotipurile culturale prin învăţarea experienţelor sociale, deşi multe dintre diferenţele culturale subtile, integrarea şi categorizarea sunt direct prezise de premisele cognitive. Categorizarea rasială, ce presupune conştientizare rasială, are loc după învăţarea stereotipurilor şi atitudinilor. Or, acestea nu necesită structuri cognitive specifice. Pe baza acestor argumente, autoarea respinge ipoteza conform căreia copiii de culoare se „autourăsc", concluzionând că stereotipurile culturale despre copiii din grupurile minoritare în stadiul preoperaţional nu le influenţează sfera afectivă sau identitatea personală.

Conform lui Ramsey (1991), categorizarea exactă trebuie să aibă loc înaintea stereotipurilor şi prejudecăţilor, şi nu invers. Deoarece preşcolarii sunt în stadiul preoperaţional, ei se centrează pe diferenţe concrete cum sunt părul şi înfăţişarea când se categorizează

---

2. Horowitz (1939), pe baza testelor care măsoară preferinţa rasială a preşcolarilor, a elaborat ipoteza *self-hate*, *self-reject* („autoură", „autorespingere") cu privire la copiii de culoare care îşi resping propriul grup cultural.

pe sine sau pe ceilalţi, dovedind o înţelegere rudimentară a conceptului de rasă pe baza trăsăturilor fizice. Autoarea notează că la copiii în vârstă de până la 4 ani gruparea pe criteriile rasial, etnic şi cultural nu se bazează pe atitudini negative, dar începând cu 5 ani copiii fac respingeri rasiale explicite. Aceleaşi rezultate le-a găsit şi Stephan (1999), care susţine că între 3 şi 5 ani copiii nu pot identifica diferenţele rasiale, dar începând cu 5 ani se pot categoriza pe sine şi pe ceilalţi după rasă şi abia spre 9 ani achiziţionează stereotipurile prevalente în societate.

Controversa creată pe marginea abilităţilor cognitive dezvoltate mai întâi de copil a ridicat şi întrebarea : În ce măsură dezvoltarea cognitivă coincide cu o creştere sau cu o descreştere a prejudecăţilor ? Aboud (2003) a propus trei componente ale autoidentificării etnice : utilizarea unei etichete sau a unui atribut care defineşte grupul etnic ; recunoaşterea că un individ este diferit cultural, etnic de membrii altor grupuri culturale, etnice ; recunoaşterea că etnia rămâne constantă de-a lungul timpului şi contextelor sociale, precum vârsta şi mediul. Autoarea susţine că anumite componente precum generalizarea, organizarea şi constanţa solicită capacităţi cognitive care le excedă pe cele ale unui copil de 7 ani. Aceste componente pot fi absente la preşcolari deoarece ei nu au dezvoltate capacităţile cognitive de a generaliza atitudinile şi identificarea lor.

Aboud (2003) oferă detalii despre existenţa unui pattern al dezvoltării în care prejudecata creşte până la vârsta de 5 ani, după care descreşte. Explicaţia constă în faptul că până la 5 ani copiii sunt incapabili să se centreze pe mai mult de un criteriu de categorizare, sunt mai egocentrici, incapabili să vadă lucrurile din perspectiva celorlalţi şi astfel dezvoltă cu uşurinţă un ataşament faţă de propriul grup cultural. Odată cu dezvoltarea structurilor cognitive, precum constanţa (conservarea), apariţia multiplelor abilităţi de clasificare şi începutul decentrării (devenind mai puţin egocentrici), favorizarea propriului grup cultural intră în declin. Acest argument piagetian clasic prezice un nivel cu atât mai scăzut al prejudecăţii la copii cu cât vârsta lor creşte.

Din perspectiva specificităţii domeniului cognitiv, Hirschfeld (1993) merge pe ideea că achiziţiile copiilor sunt ghidate de dispoziţii cognitive specifice. Astfel, gândirea trebuie să aibă un număr de module distincte (cum ar fi cel pentru limbaj, cel pentru recunoaştere facială sau pentru gândire biologică) cu structuri unice, care să faciliteze învăţarea în domenii particulare şi să restrângă aria de procesare a noilor informaţii. Autorul afirmă că gândirea rasială a copiilor face parte din domeniul cognitiv, care organizează informaţiile despre grupurile umane şi despre grupurile de afiliere.

Hirschfeld (1993) respinge ideea potrivit căreia copiii observă mai întâi diferenţele fizice dintre membrii unor grupuri culturale diferite, iar ulterior dezvoltă clasificări pe criteriul rasial, perspectivă care presupune un proces inductiv, ghidat de categorizare. Alternativa propusă de autor pentru a explica modul în care copiii clasifică oamenii folosind conceptul de rasă promovează logica specificităţii domeniului cognitiv. Diferenţiind indicii perceptuali (păr, culoarea pielii) de conceptele rasiale (ideea că oamenii pot fi împărţiţi în grupuri rasiale), se poate spune că cele două se dezvoltă fie independent, fie suprapus. Manipularea conceptelor rasiale dă naştere conştientizării perceptuale, şi nu invers. Această alternativă de a procesa informaţia de sus în jos îi pune pe copii în situaţia de a avea de-a face mai îndeaproape cu indicii verbali, discursivi despre rasă decât cu cei vizuali.

Copiii înţeleg sensul şi puterea divizării oamenilor în grupuri înainte să dezvolte un repertoriu de semne particulare, exterioare ca membri ai unui grup cultural sau rasial

(precum părul, culoarea pielii, trăsăturile faciale) diferite de la cultură la cultură şi demne de încredere. Mai mult, ei prezintă o serie de expectanţe cu privire la tipurile intrinsece de oameni existente într-un grup cultural, un set de expectanţe faţă de structura societăţii.

Aplicarea paradigmei socioculturale a lui Vîgotski (1972) în explicarea modului în care copiii înţeleg diversitatea culturală şi achiziţionează conceptele de rasă în diferite contexte sociale a influenţat şi educatorii multiculturali. În acest sens, rezultatele nu au întârziat să apară. Van Ausdale şi Feagin (2001) susţin că prin interacţiune socială copiii încep să îşi construiască activ constructele de grup rasial, identităţi rasiale complexe şi relaţii rasiale. Ei nu conştientizează conceptul de rasă sau etnie până când nu îl învaţă de la adulţi, la fel cum nu pot vorbi până când nu învaţă limba formal, ghidaţi de adulţi. Copiii folosesc conceptele de rasă sau etnie, limba şi trăsăturile fizice pentru a se defini pe sine şi pe alţii şi pentru a gestiona relaţiile. În egală măsură, ei au un sentiment al pericolului şi al puterii acestor concepte, un rol important jucându-l relaţiile între egali, prin care copiii îşi experimentează abilităţile sociale, învaţă diferite roluri identitare şi achiziţionează reguli sociale. Copiii învaţă să îi perceapă pe ceilalţi diferit după rasă, gen, abilităţi, religie şi caracteristici culturale ca o consecinţă a procesului de socializare şi de enculturaţie.

5.2. Dimensiunea interculturală a educaţiei timpurii

Dovezile menţionate mai sus ne permit să susţinem că niciodată nu este prea devreme pentru a introduce strategiile educaţiei interculturale în formarea şcolarilor cu scopul pregătirii lor pentru a face faţă unei societăţi caracterizate printr-o creştere accentuată a diversităţii. Mulţi specialişti ai educaţiei timpurii consideră că dezvoltarea bunătăţii şi a compasiunii sunt componente vitale ale formării copiilor. După cum am văzut, la vârsta de 3-4 ani începe construirea identităţii rasiale şi de gen. Prin urmare, perspectiva interculturală şi multiculturală[3] a educaţiei îşi găseşte locul perfect în copilăria timpurie. Banks (2004) a dezvoltat cinci dimensiuni ale educaţiei multiculturale (integrarea conţinuturilor culturale, construcţia cunoştinţelor culturale, pedagogia echităţii, reducerea prejudecăţilor etnice, recunoaşterea rolului culturii şcolii şi al structurii sociale), descriind modul în care strategiile multiculturale sunt implementate în programele educaţionale preşcolare.

Integrarea conţinuturilor culturale se centrează pe modul în care profesorii folosesc exemple şi informaţii din diverse culturi pentru a susţine concepte-cheie, teorii, principii şi generalizări. Procesul se produce când curriculumul conţine elemente care aparţin diferitelor grupuri culturale. Scopul acestei dimensiuni este de a ne îndepărta de etnocentrism şi de a conştientiza că există ceva diferit de propria noastră cultură. Aplicarea acestei dimensiuni în activităţile educaţionale preşcolare presupune folosirea unei game variate de materiale precum: păpuşi, marionete şi creioane de culori diferite, cărţi şi fotografii multiculturale.

În construcţia cunoştinţelor, educatorii îi ajută pe copii să înţeleagă modul în care acestea încorporează sistemul valoric al culturii de origine, filtrând orice experienţă nouă

3. Pentru detalii despre distincţia dintre educaţia interculturală şi educaţia multiculturală, vezi Cucoş (2000, 167-178).

sau diferită. Ei sunt încurajaţi să observe cum procesul construcţiei cunoştinţelor este influenţat de presupoziţiile culturale implicite, de cadrul de referinţă sau de perspectiva culturală proprie. Banks (2004) a conturat patru niveluri la care poate fi abordată reforma curriculară în construcţia cunoştinţelor. Primul nivel presupune predarea multiculturală printr-un demers participativ, care subliniază importanţa obiceiurilor, tradiţiilor, valorilor, sărbătorilor, perioadelor culturale şi a eroilor. La nivelul al doilea abordarea este cumulativă. În acest sens, unităţile de învăţare adăugate sunt suplimente sau anexe ale curriculumului existent, astfel încât preşcolarii învaţă despre o cultură particulară, prestabilită sau despre originea lor culturală. Nivelul al treilea implică transformarea, modificarea curriculumului. În acest moment, elevii percep mai multe concepte curriculare, idei şi teme printr-o viziune culturală. În cele din urmă, la nivelul al patrulea întâlnim abordarea de tip acţiune socială, prin care copiii sunt ghidaţi în a lua decizii şi a acţiona pentru a rezolva probleme ale diversităţii culturale.

Implicaţiile educaţionale ale acestei dimensiuni constau în cunoaşterea de către copii a valorilor, eroilor şi sărbătorilor specifice diferitelor culturi, în crearea unui cadru în care elevii şi educatorii împărtăşesc propriile poveşti despre casă şi familie. Astfel se realizează o legătură mai strânsă între modelul cultural familial şi cel şcolar, profesorii devin mai conştienţi cultural şi îşi dezvoltă o perspectivă nouă asupra copilului şi familiei. Mai mult decât atât, poveştile dezvoltă un puternic simţ al comunităţii şi uneori pot avea ca temă de discuţie lupta împotriva prejudecăţilor.

A treia dimensiune a modelului propus de Banks (2004), reducerea prejudecăţilor, se centrează pe modul în care personalul didactic şi nedidactic lucrează împreună pentru a diminua stereotipurile şi prejudecăţile etnice şi rasiale prezente în şcoală şi pentru a spori comportamentele, valorile şi atitudinile democratice. Reducerea prejudecăţilor în copilăria timpurie este cu atât mai importantă cu cât unii autori vorbesc despre existenţa unei preprejudecăţi la copiii foarte mici. Conceptul de *preprejudecată* reprezintă un început al ideilor şi trăirilor afective ale copiilor care se vor dezvolta ulterior într-o prejudecată reală printr-o accentuare a biasurilor predominante în societate. Conform lui Derman-Sparks (1989), preprejudecata este o concepţie eronată a preşcolarilor bazată pe experienţele lor limitate şi pe nivelul de dezvoltare cognitivă sau poate fi o imitaţie a comportamentului adult. Multe forme de preprejudecată indică disconfort, teamă şi respingerea diferenţelor.

În educaţia timpurie, abordarea prejudecăţilor şi stereotipurilor etnice şi rasiale poate fi gestionată în mai multe feluri. O posibilitate ar fi ca educatorul să acţioneze imediat ce aude sau vede manifestarea unor asemenea stereotipuri sau prejudecăţi, oferindu-le copiilor răspunsuri prompte, simple, promovând verbal şi nonverbal respectul faţă de alteritate. Cunoscând temerile preşcolarilor, el poate clarifica neînţelegerile prin introducerea diferenţelor culturale cu ajutorul cărţilor sau oferindu-le copiilor experienţe autentice. Educaţia interculturală pleacă de la ideea de a nu respinge o altă cultură, care este percepută ca un factor de ameninţare pentru că oferă răspunsuri noi şi diferite la interogaţiile existenţei, ci de a o explora, de a o percepe ca pe un potenţial pe care copiii nu l-au descoperit încă în propria cultură.

O altă strategie ar fi centrată pe contact, pe modul de grupare a elevilor sau pe aranjarea scaunelor în clasă. Ramsey (1991) a observat că încă de la grădiniţă, copiii, în special cei albi, preferă să se joace cu cei aparţinând propriei rase şi culturi. Pe baza acestui fapt, educatorii pot împărţi copiii în grupuri culturale diferite pentru rezolvarea unei sarcini şi, în egală măsură, pot aplica teoria contactului intergrupal a lui Stephan (1987).

Conţinuturile educaţiei interculturale şi componentele împotriva stereotipurilor şi prejudecăţilor în mediile de învăţare preşcolare sunt văzute ca oportunităţi pentru toţi elevii, menite să crească diversitatea culturală, etnică şi lingvistică a comunităţii şcolare, să elimine inechităţile educaţionale întâlnite între grupurile vulnerabile, precum imigranţii, minorităţile etnice, culturale şi rasiale şi să acopere nevoia şcolarilor de a fi cât mai bine pregătiţi pentru a acţiona eficient într-o societate aflată în continuă interconectare. Banks (2004) crede că obiectivele acestui demers formativ început devreme pot fi creionate pe următoarele direcţii: să îi ajute pe elevi să atingă performanţe şcolare, să îşi îmbunătăţească nivelul de cunoaştere culturală, să le maturizeze întreaga fiinţă, nu numai gândirea, şi să încurajeze autoidentificarea pozitivă.

A patra dimensiune a educaţiei multiculturale este *pedagogia echităţii*. Aceasta include tehnicile de predare şi strategiile proiectate pentru îmbunătăţirea performanţei şcolare a elevilor. Deseori, vorbim despre înţelegerea stilurilor de învăţare, a stilurilor de predare şi a limbii materne. Având în vedere că stilul de învăţare depinde de domeniul de cunoaştere şi că elevii îşi construiesc activ învăţarea, educatorii trebuie să fie mereu inventivi, să dea dovadă de imaginaţie în lucrul cu preşcolarii. Astfel, strategiile lor trebuie să includă poveşti, desene, cântece, jocuri creative şi multă mişcare.

Referindu-se la rolul culturii şcolii şi structurii sociale, Banks (2004) vede şcoala ca parte a fiecăreia dintre dimensiunile anterioare, având o structură culturală proprie, cu mai multe caracteristici precum: exprimarea competenţelor fundamentale ale elevilor faţă de care profesorii au responsabilitatea modului de manifestare, prezenţa unui lider asertiv, care îşi asumă evaluarea realizării obiectivelor de bază şi valorificarea într-o măsură mai mare a iniţiativei părinţilor. Această abordare holistică a culturii şcolii permite educatorilor să aibă o viziune de ansamblu asupra variabilelor sistemului educaţional preşcolar şi să înţeleagă interdependenţa dintre ele.

Educaţia interculturală în copilăria timpurie vehiculează credinţe şi valori care caută să promoveze pluralismul cultural. Bennett (2003) susţine că acest demers are patru dimensiuni: a) acţiunea în direcţia dobândirii egalităţii şi echităţii; b) cunoştinţele curriculare, care ajută la o mai bună cunoaştere şi înţelegerea celorlalţi; c) procesul prin care un elev ajunge să exprime o viziune multiculturală; d) angajamentul şi obligaţia de a combate discriminarea prin dezvoltarea unor abilităţi şi atitudini adecvate.

Thomas şi Ely (1996), vorbind despre diversitate culturală, concept-cheie al educaţiei interculturale, susţine că aceasta nu este sinonimă cu diferenţele culturale, ci reprezintă un amestec de elemente care poartă amprenta diferenţelor şi similitudinilor culturale. În context pedagogic, în ultimii ani, unii autori vorbesc despre o pedagogie a diversităţii (Bennett *et al.*, 2007). Aceasta acoperă mai multe aspecte precum fondul cultural şi socioeconomic al şcolarului, strategiile educaţionale şi curriculare etc. În această perspectivă, scopul este de a combina abordarea socială şi educaţională în sprijinul copiilor diferiţi cultural.

Gomez (1991) subliniază că educaţia interculturală în copilăria timpurie include expectanţele copiilor în acord cu modelele comportamentale ale altor culturi, având în vedere posibilitatea lor de a realiza operaţii mentale dihotomice de tipul „noi", „ei", pe fondul identificării celorlalţi ca fiind similari sau diferiţi cultural. Copiii au nevoie de îndrumare pentru a arăta empatie faţă de cei cu un stil de viaţă diferit de cel cu care sunt obişnuiţi.

Parteneriatul părinţi-educatori joacă un rol mai important ca oricând în dezvoltarea corectă şi eficientă a conduitelor specifice educaţiei interculturale (deschiderea spre altul,

spre străin, spre neobișnuit, aptitudinea de a percepe ceea ce ne este străin, acceptarea celuilalt ca fiind „altul", alungarea fricii de „altul" etc. ; Cucoș, 2000), astfel încât copiii să învețe permanent și fără efort că a fi diferit nu înseamnă a fi ciudat sau straniu, cât mai curând interesant și valoros. Copiii trebuie să identifice și să evalueze similitudinile și diferențele culturale, observând atât lucrurile prin care ne distingem de alții, cât și pe cele care ne unesc și ne definesc ca parte a societății.

Cum posibilitățile de conceptualizare ale copiilor în perioada copilăriei timpurii sunt în creștere, uneori ei pot face generalizări greșite și negative când compară caracteristicile propriei culturi cu cele ale altor culturi. Educatorii pot preveni formarea acestor impresii negative prezentând materiale diferite și propunând activități (activități de grup, învățarea prin cooperare) care să le ofere copiilor cadrul realizării unor comparații corecte și apoi să conștientizeze caracteristicile unor culturi diferite.

Abordarea interculturală a educației timpurii trebuie conceptualizată în termenii unui proces care să ducă la dezvoltarea și la materializarea unui punct de vedere multicultural, și nu în termenii unor programe de formare diferite. În această perioadă, conturându-le copiilor o viziune multiculturală, vor deveni mai sensibili și vor experimenta stări afective pozitive (admirație, simpatie, încredere) deopotrivă față de grupul cultural de referință și față de grupurile cu referențiale culturale diferite. Astfel, conținuturile educației interculturale pot schimba la copii perspectivele atitudinilor negative identificate de Brewer și Brown (1998), bazate pe stările afective negative îndreptate spre grupurile diferite cultural, sau absența stărilor afective pozitive pentru aceștia și prezența exclusivă a stărilor afective pozitive față de cultura de referință.

Unul dintre cei mai importanți factori în înțelegerea și explicarea diferențelor dintre elevi este calitatea mediului preșcolar de învățare, accentul fiind pus pe respectarea diversității culturale, predictor semnificativ al experiențelor timpurii de învățare și garantul performanței școlare de mai târziu. Cum învățarea joacă un rol important în abordarea interculturală în educația timpurie, educatorii trebuie să creeze un mediu educațional în care copiii să cunoască diferite culturi, care să le ofere șansa de a înțelege că fiecare cultură are conținuturi specifice și conținuturi generale. Copiii cu un fond cultural diferit prezenți în aceeași grupă și implicați în sarcini comune au oportunitatea să își dezvolte o concepție despre sine pozitivă. Jocurile pentru copii, în special piesele de teatru, sunt o strategie eficientă pentru a le oferi perspective culturale diferite. Mai mult decât atât, dezvoltarea caracteristicilor personale ale copiilor și recunoașterea particularităților individuale ale fiecărui copil de către ceilalți sunt demersuri pe care educatorii interculturali le folosesc în educația timpurie.

Referințe bibliografice

Aboud, F. (2003). The Formation of In-group Favoritism and Out-group prejudice in Young Children: Are They Distinct Attitudes? *Developmental Psychology, 39*, 48-60.

Banks, J.A. (2004). Multicultural education: Historical Development, Dimensions, and Practice. In J.A. Banks, & Banks, C.A.M. (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (ed. a II-a). San Francisco: Jossey-Bass.

Banks, J.A., & Mc Gee-Banks, C.A. (Eds.) (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education* (ed. a II-a). New York: Macmillan.

Bennett, C. (2003). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice* (ed. a V-a). Boston: Allyn Bacon.

Bennett, J., Bettens, C., & Buysse, B. (2007). *Policy on Diversity and Social Inclusion in Early Childhood Education and Care. Report on the 1st OECD Starting Strong Network Workshop.* Bruxelles.

Brewer, M.B., & Brown, R.J. (1998). Intergroup Relations. In D.T. Gilbert, S.T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology*, vol. 2. Boston: McGraw-Hill.

Clark, K.B., & Clark, M.P. (1947). Racial Identification and Preference in Negro Children. In T.M. Newcomb, & E.L. Hartley (Eds.), *Readings in Social Psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Clark, K.B. (1955). *Prejudice and Your Child*. Boston: Beacon Press.

Cucoş, C. (2000). *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale*. Iaşi: Polirom.

Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Derman-Sparks, L., & Ramsey, P.G. (2005). What If All the Children in My Class Are White? Anti-bias/Multicultural Education with White Children. *Young Children, 60(6).*

Gomez, R. (1991). Teaching with a Multicultural Prespective. *Eric Digest*. http//www.ericir.sys. fulltex.

Hirschfeld, L. (1993). Discovering Social Difference: The Role of Appearance in the Development of Racial Awareness. *Cognitive Psychology*, *25*, 317-350.

Horowitz, R. (1939). Racial Aspects of Self-identification in Nursery School Children. *Journal of Psychology*, *7*, 91-99.

Lee, K., & Johnson, A.S. (2007). Child Development in Cultural Contexts: Implications of Cultural Psychology for Early Childhood Teacher Education. *Early Childhood Education*, *35*, 233-243.

Ojala, M. (2010). Developing Multicultural Early Childhood Education in a Finnish Context. *International Journal of Child Care and Education Policy*, *4(1)*, 13-22.

Piaget, J. (1965). *Psihologia inteligenţei*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică.

Piaget, J. (1973). *Naşterea inteligenţei la copil*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Perkins, D.M., & Mebert, C.J. (2005). Efficacy of Multicultural Education for Preschool Children: A Domain-Specific Approach. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *36*, 497.

Ramsey, P.G. (1991). The Salience of Race in Young Children Growing Up in an All-White Community. *Journal of Educational Psychology*, *83(1)*, 28-34.

Spencer, M.B. (1982). Preschool Children's Social Cognition and Cultural Cognition: A Cognitive Developmental Interpretation of Race Dissonance Findings. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, *112*, 275-280.

Rousseau, J.J. (1973). *Emil sau despre educaţie*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Stephan, W.G. (1987). *The Contact Hypothesis in Intergroup Relations*. Newbury Park, CA: Sage.

Stephan, W.G. (1999). *Reducing Prejudice and Stereotyping in Schools*. New York: Teachers College Press.

Thomas, D., & Ely, R. (1996). Making Differences Matter: A New Paradigm for Managing Diversity. *Harvard Business Review*, *septembrie/octombrie*, 79-90.

Turaşlı, N.K. (2012). Intercultural Approach in Early Childhood Education. *Journal of Education and Future*, *1*, 37-47.

Van Ausdale, D., & Feagin, J. (2001). *The First R: How Children Learn Race and Racism.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Vîgotski, L.S. (1972). *Opere psihologice alese*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Wardle, F. (1998). Meeting the Needs of Multiracial and Multiethnic Children in Early Childhood Settings. *Early Childhood Education Journal, 26(1).*

Williams, J.E., Boswell, D.A., & Best, D.L. (1975). Evaluative Responses of Preschool Children to the Colors White and Black. *Child Development*, *46*, 501-508.

Partea a II-a

Instrumente și contexte ale învățării copiilor de vârstă mică

Instrumente şi contexte ale învăţării copiilor de vârstă mică

Capitolul 6

Învățarea experiențială în educația timpurie

Dorina Sălăvăstru[*]

Educaţia timpurie este o necesitate care pleacă de la faptul că achiziţiile copilului în primii ani de viaţă sunt enorme şi decisive. Dacă un copil nu este suficient stimulat în această perioadă, poate rămâne cu un deficit de dezvoltare. În aceşti primi ani, fiecare domeniu de dezvoltare (social, emoţional, cognitiv, lingvistic şi fizic) le susţine pe celelalte şi niciunul nu operează independent. Intrarea în sistemul educaţional preşcolar este un pas important care lărgeşte mediul fizic, social şi cognitiv al copilului.

Experienţa programelor de educaţie timpurie implementate în diferite ţări ale lumii a arătat o îmbunătăţire semnificativă a pregătirii copiilor pentru şcoală. Educaţia timpurie contribuie la egalizarea şanselor copiilor, mai ales ale celor care provin din medii defavorizate, şi poate fi un bun predictor al abilităţilor şcolare. Acest fapt a făcut ca obiectivele instituţiilor preşcolare să fie centrate în funcţie de spaţiul cultural pe domeniul cognitiv sau pe domeniul socioemoţional. Astfel, în unele ţări precum China, instituţiile preşcolare au menirea de a oferi pregătire teoretică pentru şcolarizare. În schimb, instituţiile preşcolare din SUA şi din alte ţări occidentale au urmat o filosofie *centrată pe copil* care pune accentul pe dezvoltarea socială şi afectivă, în concordanţă cu nevoile de dezvoltare ale copiilor mici (Papalia, Olds şi Feldman, 2010, 245).

Indiferent însă de filosofia educaţiei care a fost adoptată, aceste programe îşi propun să le ofere copiilor mici oportunităţi de învăţare prin observarea şi explorarea mediului care este extrem de bogat şi plin de elemente de sprijin în acest sens. Nevoia firească a copiilor mici de a explora şi de a se juca liber trebuie să fie respectată în toate activităţile care li se propun. Experienţele primare ce presupun trăirea diferitelor senzaţii constituie nucleul învăţării în copilăria mică.

6.1. Premise teoretice ale învățării experiențiale

Termenul *experienţă* face trimitere la cunoştinţele despre realitatea înconjurătoare dobândite de oameni în mod nemijlocit. Experienţa apare ca o întâlnire în cursul căreia individul stabileşte o relaţie cu mediul. Unul dintre marii teoreticieni ai educaţiei, John Dewey

* Profesor universitar doctor, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Departamentul de Psihologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi.

(1977) spune că o experienţă este o tranzacţie situaţională în cursul căreia un organism se adaptează la un mediu pe care îl transformă. Experienţa cuprinde cunoaştere, iar cunoaşterea ne permite să adaptăm mediul nevoilor noastre şi scopurile şi dorinţele noastre situaţiei în care trăim.

Experienţă înseamnă şi a fi confruntat cu o situaţie, a fi rezolvat o situaţie, a trăi în mod direct un eveniment. Experienţa este un fruct al unei cunoaşteri personale directe. Pentru Peter Jarvis, toate experienţele noastre încep cu senzaţiile corporale care apar la intersecţia dintre persoană şi lumea în care trăieşte. Experienţa începe cu detaşarea şi sentimentul de a nu cunoaşte, dar în primă instanţă experienţa ţine de corpul ce recepţionează senzaţii (sunet, imagine, miros), apoi transformăm aceste senzaţii în limbajul creierului şi al minţii ca să le dăm o semnificaţie. Aşa cum corpul fizic are nevoie de hrană pentru a se maturiza, tot astfel existenţa umană trebuie să aibă experienţe şi să înveţe pentru ca esenţa umană să apară şi să se dezvolte. Stimulul acestei învăţări este experienţa pe care o avem cu mediul înconjurător – punctul în care ne intersectăm cu lumea (Jarvis, 2014, 52-53, 61).

Ideea experienţei ca sursă a învăţării şi a dezvoltării umane nu este nouă. Ea se regăseşte între principiile empirismului şi senzualismului exprimate de J. Locke, E.B. de Condillac şi C.-A. Helvétius. Pentru J. Locke, *experienţa* este baza oricărei cunoaşteri pentru că „nimic nu există în intelect care să nu fi fost mai întâi în simţuri" (*Nihil est in intellectu, quod non anteafuerit in sensu*). Printre autorii care au examinat rolul experienţei ca sursă importantă a învăţării, cu trimiteri explicite la sistemul şcolar, instituţionalizat se numără J.-J. Rousseau (1762) şi J. Dewey (1938). Din acest motiv am ales să prezentăm câteva dintre ideile acestor autori, care fundamentează necesitatea folosirii experienţei ca principiu esenţial al educaţiei.

6.1.1. Educaţia conformă cu natura – J.-J. Rousseau

În 1762 apărea romanul *Emil sau despre educaţie* al scriitorului şi filosofului J.-J. Rousseau, care conturează principiile generale ale unei „educaţii conforme cu natura" şi subliniază rolul esenţial al *experienţei* în procesul de învăţare. Ideile din Cartea a II-a şi a III-a din *Emil* cu privire la principiile educaţiei intelectuale şi îndeosebi la modul în care experienţa, activitatea proprie a copilului devin principiul fundamental al cunoaşterii fac din J.-J. Rousseau un precursor al psihologiei moderne.

Pentru Rousseau, „adevărata educaţie nu constă atât în reguli, cât în exerciţii" (Rousseau, 1973, 14), iar „lecţiile... trebuie să constea fără excepţie mai mult în acţiune decât în cuvântări ; căci copiii uită lesne ce au spus şi ce li s-a spus, dar nu ceea ce au făcut şi ceea ce li s-a făcut" (77).

Educaţia pe care o preconiza Rousseau pentru Emil până la vârsta de 12 ani era o educaţie liberă, bazată pe experienţa proprie a copilului. În cadrul acestui ciclu evolutiv individual, obiectivele principale sunt educaţia fizică şi stimularea simţurilor. Până la 12 ani nu trebuie să i se predea niciun fel de lecţie, pentru ca Emil să înveţe numai din ceea ce vede, aude şi pipăie şi numai din ceea ce îi dictează interesul imediat şi necesitatea. Educaţia omului începe de la naşterea sa ; înainte de a vorbi, înainte de a înţelege, el se instruieşte. Această instruire se realizează numai prin contactul direct cu obiectele, iar educatorul trebuie să aleagă obiectele pe care i le prezintă :

La începutul vieţii, când memoria şi imaginaţia sunt încă inactive, copilul nu este atent decât la ceea ce-i impresionează momentan simţurile. Senzaţiile fiind cele dintâi surse materiale ale cunoştinţelor lui, a i le înfăţişa într-o ordine potrivită înseamnă a-i pregăti memoria ca la timpul potrivit să le prezinte gândirii în aceeaşi ordine ; însă cum el nu este atent decât la senzaţiile sale, la început e de ajuns să-i arăţi foarte lămurit legătura acestor senzaţii cu obiectele care le produc. El vrea să stingă focul, să prindă în mână totul ; nu vă opuneţi acestei nelinişti ; ea îi sugerează o ucenicie foarte necesară ; în acest chip el învaţă să simtă căldura, frigul, duritatea, moliciunea, greutatea corpurilor, să judece asupra mărimii, aspectului şi asupra tuturor calităţilor lor sensibile, privind, pipăind, ascultând şi, mai ales comparând vederea cu pipăitul, apreciind cu ochiul senzaţia ce ar avea-o în cazul atingerii lor (Rousseau, 1973, 40).

Rousseau se pronunţă împotriva învăţământului livresc care nu dă copiilor decât „cuvinte, iarăşi cuvinte şi întotdeauna cuvinte", fără ca el să cunoască lucrurile care se află în spatele cuvintelor. Emil nu va învăţa nimic pe dinafară. Bagajul lui de cunoştinţe va fi obţinut mai întâi din ceea ce înregistrează simţurile. J.-J. Rousseau prezintă pentru fiecare simţ în parte ce cunoştinţe poate dobândi Emil. Astfel, el îşi va folosi simţul văzului pentru a aprecia mărimea obiectelor şi distanţele la care se află. Este nevoie însă de mult exerciţiu, de multe încercări şi de erori corectate pentru ca aprecierea prin văz să ne oferè măsurători precise. Apoi, ceea ce vedem trebuie controlat prin pipăit pentru că „fără pipăit, fără mişcare progresivă, cei mai pătrunzători ochi din lume nu ne-ar putea da nicio idee despre întindere" (Rousseau, 1973, 123).

A doua etapă a dezvoltării lui Emil (12-15 ani) este etapa educaţiei intelectuale în care se realizează trecerea de la necesitate la utilitate. Întrebarea fundamentală care îl ghidează pe Emil în cunoaşterea lucrurilor este „La ce foloseşte acest lucru?". El va trebui să aprecieze toate lucrurile din natură şi toate activităţile omului după utilitatea lor, după legătura lor sensibilă cu trebuinţele.

Tot acest proces prin care Emil este pus în contact cu lucrurile şi este ghidat să le observe reprezintă doar prima etapă prin care dobândeşte cunoştinţe. Aceste experienţe trebuie apoi legate : copilul trebuie să descopere raporturile dintre lucruri, cauzele lor profunde, să transforme senzaţiile în idei, să facă generalizări, să elaboreze abstracţii. În acelaşi timp însă, pentru elev este greu să treacă deodată de la obiectele sensibile la cele intelectuale. Ceea ce poate face educatorul este să îl pună în contact cu obiectele, să îi pună probleme, să îi stârnească curiozitatea, dar să îl lase să rezolve singur aceste probleme : „Să nu ştie nimic pentru că i-ai spus, ci pentru că a înţeles el însuşi ; să nu înveţe ştiinţa, ci s-o descopere. Dacă vreodată înlocuieşti în spiritul lui raţiunea cu autoritatea, nu va mai raţiona ; nu va mai fi decât jucăria opiniei altora" (Rousseau, 1973, 148-149).

Pentru a trece de la senzaţii la idei, este nevoie de compararea mai multor senzaţii succesive sau simultane şi de formularea unei judecăţi asupra acestora. Rousseau, fidel poziţiei sale senzualiste, spune că simţurile nu ne înşală niciodată şi că este întotdeauna adevărat că simţim ceea ce simţim. Erorile noastre provin din judecăţile pe care le facem asupra cauzelor ce au produs senzaţiile, asupra raporturilor dintre ele sau asupra naturii obiectelor pe care le percepem prin ele.

Scopul lui Rousseau nu este de a-i da lui Emil cunoştinţe gata construite, ci ca acesta să le descopere singur, să facă apel la propria raţiune, şi nu a altuia, să aibă un spirit deschis, inteligent, capabil să se instruiască. Metoda prin care Emil trebuie să descopere

singur cunoştinţele presupune un drum lung, anevoios, consumator de timp, dar din acest exerciţiu continuu rezultă o vigoare a spiritului asemănătoare celei dobândite de corp prin muncă; copilul înaintează doar pe măsura puterilor lui, iar cunoştinţele dobândite, chiar dacă sunt puţine, sunt „în adevăr ale sale; nu ştie nimic pe jumătate".

6.1.2. Experienţa ca mijloc şi scop al educaţiei – J. Dewey

Cel mai important filosof american al educaţiei, J. Dewey, în lucrarea sa *Experienţă şi educaţie* analizează conceptul de *experienţă* în legătură cu mişcarea de reformă a educaţiei care s-a numit *educaţia nouă* sau *educaţia progresistă*. J. Dewey este convins că orice educaţie nouă se realizează prin experienţă, care întotdeauna este experienţa de viaţă reală a unui individ. De aceea, experienţa trebuie să fie integrată procesului de învăţare din şcoală. Pentru Dewey, o experienţă poate fi sursă a educaţiei dacă răspunde la două condiţii: *continuitate* şi *interacţiune* (Dewey, 1977, 185-198). Continuitatea arată că, pe de o parte, fiecare experienţă conţine ceva din experienţele anterioare, iar, pe de altă parte, modifică într-un anumit fel subiectul şi această modificare afectează calitatea experienţelor următoare. O experienţă este fecundă şi creatoare dacă induce o modificare în experienţele viitoare. Interacţiunea corespunde faptului că experienţa este o tranzacţie continuă între subiect şi mediul său. Preocuparea directă şi imediată a unui educator o constituie crearea condiţiilor în care are loc interacţiunea.

J. Dewey (1977, 214-227) spune că, atunci când educaţia este concepută în termenii experienţei, conţinutul disciplinelor de studiu trebuie să provină din materiale care sunt incluse în domeniul vieţii obişnuite. Începutul instruirii trebuie să se facă în raport cu experienţa acumulată de copii până în acel moment. Descoperirea materialului pentru învăţare în cadrul experienţei este primul pas, iar pasul următor este dezvoltarea progresivă a experienţei deja trăite într-o formă mai intensă, mai bogată şi mai organizată, care să se apropie de aceea în care obiectul de învăţământ este prezentat persoanei mature.

Problema educatorului este că începe predarea cu cunoştinţele deja organizate pe care le transmite în doze. Or, când educaţia se bazează pe experienţă, conţinutul organizat de cunoştinţe ale adultului şi specialistului nu poate asigura punctul de pornire, dar reprezintă scopul spre care educaţia trebuie să se îndrepte mereu. Alegerea şi organizarea materialului pentru studiu constituie o problemă fundamentală a educaţiei.

Metoda de studiu propusă de J. Dewey pentru utilizarea inteligentă a experienţei este extrem de actuală. Educatorul trebuie să aleagă situaţii din experienţa prezentă a copilului care sunt la nivelul capacităţii acestuia; experienţa prezentă trebuie să fie utilizată ca sursă generatoare de probleme, iar problema pusă trebuie să trezească elevului impulsul spre căutarea activă de informaţie şi de producere de idei noi. Faptele şi ideile noi astfel obţinute devin baza unor experienţe ulterioare în care apar noi probleme. Procesul poate fi reprezentat ca o spirală continuă (Dewey, 1977, 218-219). Remarcăm în acest demers preocuparea de a utiliza metoda ştiinţei astfel încât elevii să fie antrenaţi în *analiza* experienţei, în stabilirea semnificaţiilor experienţelor, pentru ca apoi, prin *sinteză*, să dezvolte conţinutul intelectual al experienţelor cu scopul de a obţine o organizare mereu crescândă a faptelor şi ideilor.

Experienţa este cumulativă şi creatoare. Pentru J. Dewey experienţa umană este activă, reflexivă şi inteligentă. Această experienţă reflexivă este echivalentă cu gândirea.

Experiențele, pentru a fi educative, trebuie să ducă într-o lume amplificată a conținutului, un conținut de fapte sau informații și de idei. Această condiție este satisfăcută numai dacă educatorul consideră predarea și învățarea un proces continuu de reconstruire a experienței (Dewey, 1977, 225).

6.2. Conceptul de *învățare experiențială*

La prima vedere, învățarea experiențială este specifică copiilor mici care experimentează senzații cărora nu le pot da un sens sau o explicație și atunci încep să le pună întrebări părinților, „de ce ? "-urile permanente și obsedante prin care caută să atribuie semnificații experiențelor lor. Contrar acestei observații de simț comun, conceptul de *învățare experiențială* a apărut mai întâi în programele de formare a adulților, în anii 1970, în contextul în care *educația adulților* se impune ca o realitate educațională nouă, integrată în ansamblul mai larg al *educației de-a lungul întregii vieți* (Knowles, 1970 ; Torbert, 1972 ; Coleman, 1976 ; Jarvis, 1987). Atunci când se vorbește despre specificul învățării la vârsta adultă, modelul experiențial apare, explicit sau implicit, ca fiind subiacent majorității teoriilor existente în formarea adulților. Premisele de la care pleacă modelele instruirii și învățării la vârsta adultă sunt legate în primul rând de experiența bogată a adulților și care este o resursă importantă în învățare, apoi de faptul că învățarea adultului este centrată pe rezolvarea de probleme și pe nevoia de aplicare imediată la situațiile cu care se confruntă și care au relevanță pentru ei.

Această perspectivă asupra învățării numită *învățare experiențială* va cunoaște evoluții și abordări solide în anii următori, ceea ce a dus la rafinarea definițiilor, la aprofundarea și lărgirea viziunii asupra procesului învățării și la creșterea impactului asupra practicilor educaționale. Contribuțiile diferiților autori în această sferă a învățării prin experiență sunt numeroase, aceștia propunându-și fie să legitimeze această formă de învățare printre alte forme de învățare, fie să aplice în practicile educaționale conceptele generate de noua teorie. Nume precum J. Dewey (1938), K. Lewin (1947), C. Rogers (1969), J. Piaget (1970), D. Kolb (1984), P. Jarvis (1987) sunt invocate ca teoreticieni ai procesului învățării experiențiale.

Iată câteva definiții ale *învățării experiențiale* :

- procesul prin care cunoașterea este creată prin transformarea experienței (Kolb, 1984, 38) ;
- transformarea experienței în cunoștințe, aptitudini și atitudini ; învățarea este un proces continuu al cărei obiectiv este de a da un sens experienței ; învățarea este inerentă experienței cotidiene (Jarvis, 1987, 32) ;
- acea formă de învățare care survine în afara sălii de clasă, în timp ce asimilarea de informații este specifică școlii (Coleman, 1976) ;
- învățarea experiențială este cea în care cel care învață este în contact direct cu realitatea pe care o studiază (Keeton și Tate, 1978).

Primul autor care folosește explicit conceptul de *experiential learning* este Carl Rogers. Ideile lui despre procesul învățării sunt sintetizate într-un volum intitulat *Freedom to Learn*, publicat în 1969. După Rogers, nu există decât două tipuri de învățare : *învățarea*

cognitivă şi *învăţarea experienţială*. Învăţarea cognitivă pare a fi înţeleasă într-un mod primar, ca învăţare a unor cunoştinţe fără semnificaţie, cum sunt literele, numerele, silabele fără sens. În schimb, învăţarea experienţială este încărcată de semnificaţie, este singura învăţare autentică. Rogers încearcă să definească cât mai riguros acest concept şi elementele care îl compun. Învăţarea experienţială constă în achiziţionarea şi în aplicarea imediată a cunoaşterii în contexte relevante. Individul se implică afectiv şi cognitiv în experienţa de învăţare, ceea ce duce la o schimbare profundă şi durabilă a întregii lui personalităţi. Persoana se dezvoltă graţie acestui tip de învăţare. Important este ca cel care învaţă să rămână deschis spre nou şi schimbare, să fie capabil să integreze în sine procesul schimbării, ceea ce necesită independenţa spiritului, creativitate, încredere în sine, capacitate de autoevaluare.

Intervenţia lui Rogers este determinantă în dezvoltarea acestui nou concept : el propune nu numai o fuziune a experienţei cu învăţarea, ci şi o reflecţie asupra conceptului şi elementelor care îl compun, favorizând astfel o priză de conştiinţă generală.

6.3. Modelul învăţării experienţiale al lui David Kolb

Printre autorii care şi-au propus să realizeze o modelare a învăţării experienţiale se numără David Kolb (1984). Cu influenţe din lucrările lui K. Lewin, J. Dewey şi J. Piaget, Kolb creează cel mai cunoscut model al învăţării experienţiale, care furnizează propuneri interesante pentru practica educaţională.

D. Kolb afirmă că învăţarea este mai eficientă şi mai solidă atunci când se fundamentează pe experienţa personală şi mai ales dacă este urmată de o reflecţie asupra acestei experienţe. Această alternanţă între acţiune şi reflecţie face ca activitatea de învăţare să se constituie într-un demers ciclic ce comportă patru faze :

- *experienţa concretă* – este etapa în care persoana aflată în situaţia de învăţare trăieşte ea însăşi o experienţă, desfăşoară o activitate ;
- *observaţia reflexivă* – este etapa în care subiectul face observaţii asupra experienţei trăite şi reflectează asupra semnificaţiei acesteia ;
- *conceptualizarea abstractă* este etapa în care sunt integrate observaţiile şi reflecţiile prin formularea de concepte, generalizări, sisteme teoretice ;
- *experimentarea activă* – este etapa în care subiectul pune în aplicare în noi situaţii concrete cunoştinţele însuşite.

Cunoştinţele astfel constituite sunt reutilizate pentru a trăi noi experienţe. Procesul este secvenţial, integrat şi ciclic. Fiecare dintre cele patru faze corespunde unui mod de adaptare la real, adică unei maniere distincte de a intra în relaţie cu experienţa. Astfel, există modurile de adaptare „concret", „reflexiv", „abstract" şi „activ".

Analiza celor patru faze arată că activitatea de învăţare presupune prezenţa unor capacităţi diametral opuse : capacitatea de a desfăşura activităţi, experienţe concrete şi capacitatea de abstractizare conceptuală, de teoretizare. Cele două dimensiuni, acţiunea şi reflecţia, sunt într-o strânsă interacţiune ; dacă una dintre ele este sacrificată, cealaltă are de suferit.

Ciclul de învăţare se înscrie pe două axe ce reflectă modul în care subiectul preferă să trateze şi să perceapă informaţia. Astfel, o axă se trasează pe continuumul *experienţă*

concretă – conceptualizare abstractă, iar o altă axă uneşte polii formaţi din *observaţia reflexivă* şi *experimentarea activă*. Fiecare pol al axei exercită o atracţie şi creează o tensiune de unde rezultă stilul de învăţare. David Kolb propune patru stiluri de învăţare ce se regăsesc în cadranele rezultate din intersecţia celor două axe: *stilul divergent* (concret-reflexiv), *stilul asimilator* (reflexiv-abstract), *stilul convergent* (abstract-activ) şi *stilul acomodant* (concret-activ).

Figura următoare reflectă cele patru faze ale procesului de învăţare şi dispunerea stilurilor de învăţare pe două axe.

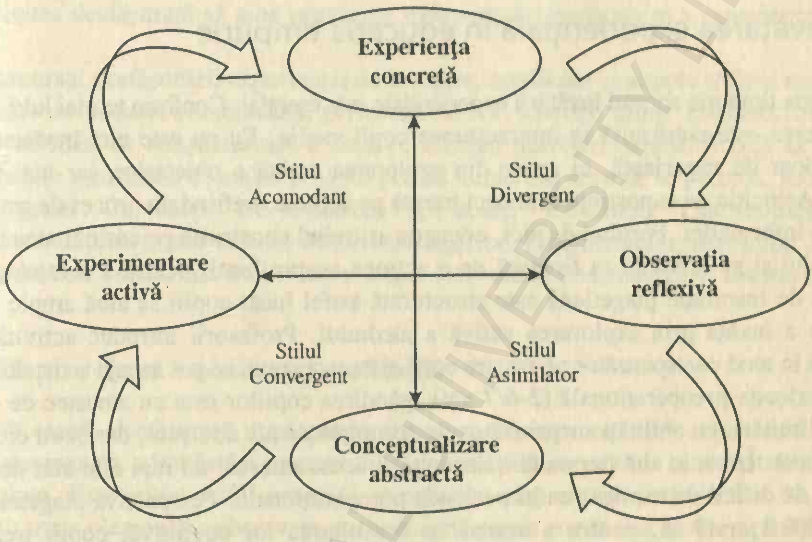


Figura 6.1. *Ciclul învăţării experienţiale şi stilurile de învăţare – D. Kolb*

Stilul divergent se caracterizează prin preferinţa de a învăţa plecând de la experienţe noi, care provoacă imaginaţia, dar care presupun şi reflecţie, analiza situaţiilor din mai multe puncte de vedere. Este interesat de persoane şi de situaţii şi are nevoie să interacţioneze cu ceilalţi. Are interese culturale largi.

Stilul convergent se caracterizează prin căutarea aplicaţiilor practice ale conceptelor şi teoriilor şi prin preferinţa de a învăţa în cadrul unor activităţi în care există legături între cunoştinţe şi viaţa reală. Preferă să lucreze singur.

Stilul asimilator se distinge prin marea sa capacitate de a concepe modele teoretice, prin nevoia de a integra informaţiile într-un cadru conceptual, într-o structură şi prin preferinţa de a învăţa plecând de la căutarea unei game largi de informaţii şi prin integrarea lor concisă şi logică. Excelează în raţionamentul inductiv.

Stilul acomodant se distinge prin preferinţa pentru situaţii care necesită luarea rapidă a unor decizii şi o adaptare rapidă la circumstanţe. Tinde să rezolve problemele în mod intuitiv, prin tatonări succesive. Alege mijloacele cele mai potrivite care îi permit să pună în practică ceea ce învaţă. Îşi asumă riscuri şi are aptitudini de execuţie.

Analiza stilurilor de învăţare în termenii demersului ciclic al învăţării experienţiale sugerează că cel care învaţă parcurge toate cele patru faze, însă ordinea de parcurgere poate fi diferită de la un individ la altul şi fiecare va fi favorizat în faza ce reflectă stilul

său dominant. David Kolb consideră că este preferabil să înveţi parcurgând un ciclu care îţi permite să experimentezi toate cele patru moduri de învăţare dacă vrei să înţelegi mai bine un subiect.

Popularitatea modelului lui David Kolb pleacă de la simplitatea şi adaptabilitatea sa. Modelul învăţării experienţiale a devenit un important instrument de planificare pedagogică, pornind îndeosebi de la identificarea stilurilor de învăţare ale elevilor şi de la conceperea de demersuri de predare care iau în considerare aceste stiluri.

6.4. Învăţarea experienţială în educaţia timpurie

În educaţia timpurie aportul învăţării experienţiale este esenţial. Conform teoriei lui J. Piaget, cunoaşterea este construită în interacţiunea copil-mediu. Ea nu este nici înnăscută, nici oferită doar de experienţă, ci apare din explorarea activă a obiectelor, iar mai târziu a ideilor. Achiziţia de cunoştinţe este deci bazată pe acţiune, nefiind un proces de acumulare pasivă a informaţiei. Pornind de aici, educaţia ar trebui construită pe curiozitatea naturală a copilului şi pe tendinţa sa firească de a acţiona asupra lumii pentru a o înţelege. Sala de clasă de inspiraţie piagetiană este structurată astfel încât copiii să aibă ample oportunităţi de a învăţa prin explorarea activă a mediului. Profesorii introduc activităţi ce îl provoacă în mod corespunzător pe fiecare copil şi în care copiii se pot angaja activ, după plac.

În perioada preoperaţională (2-6/7 ani), gândirea copiilor este un amestec de competenţe şi limitări, cu abilităţi surprinzător de apropiate de ale adulţilor, dar şi cu erori greu de imaginat. În nicio altă perioadă a dezvoltării acest amestec nu mai este atât de izbitor sau atât de dificil de explicat ca în perioada preoperaţională. Perspectiva piagetiană asupra învăţării arată că, pentru a avansa în dezvoltarea lor cognitivă, copiii trebuie să experimenteze, să trăiască o experienţă pe care apoi o integrează în structurile existente prin procesele de asimilare şi de acomodare. Astfel, dezvoltarea are loc atunci când copiii sunt pregătiţi pentru o experienţă, iar aceasta îi provoacă pentru a le avansa nivelul de gândire. Prin urmare, sarcina profesorului constă în a alege şi a structura experienţele cele mai potrivite pentru fiecare nivel al dezvoltării.

Ciclul învăţării experienţiale descris de David Kolb poate fi folosit drept model pentru planificarea unor activităţi centrate pe acţiune, experienţă concretă şi reflecţie asupra experienţei. Vom descrie paşii unui astfel de demers, respectând fazele modelului lui D. Kolb, completate cu sugestii metodice care să ne ghideze în aplicarea modelului pe o temă concretă de învăţare.

6.4.1. Etapa întâi – experienţa concretă

În funcţie de tema activităţii, educatorul trebuie să aleagă şi să propună o experienţă concretă care să comporte un element de provocare, să incite curiozitatea copiilor, să le trezească atenţia, să anunţe trăirea unei aventuri. Poate fi ales un element din natură (un fenomen al naturii, o problemă de protecţie a mediului etc.), din cartierul în care locuiesc, o problemă a comunităţii locale, o problemă socială. Abordarea experienţială se aplică şi în activităţi individuale, dar în educaţia timpurie este mai indicată aplicarea în activităţi de grup.

În pregătirea experienţei, educatorul trebuie să aibă în vedere următoarele elemente:

- experienţa aleasă să implice trăirea unor emoţii: bucurie, plăcere, mirare, identificare cu situaţia, compasiune, dorinţa de împărtăşire a impresiilor etc.;
- experienţa să includă momente de contact senzorial cu mediul, prin utilizarea mai multor simţuri;
- experienţa să prevadă utilizarea unor abilităţi precum: realizarea unui jurnal de observaţie, crearea unei hărţi, realizarea unei anchete, a unui interviu;
- experienţa să includă diferite obstacole pe care copiii trebuie să le depăşească;
- activitatea desfăşurată să aibă prevăzute momente de împărtăşire a experienţei.

Pe parcursul desfăşurării experienţei de învăţare, copiii pur şi simplu trăiesc respectiva experienţă: se bucură, comentează, privesc, observă, ascultă, ating. Educatorii intervin doar cu întrebări de conştientizare a ceea ce trăiesc, întrebări care să îi facă să stea cu toate canalele senzoriale deschise şi să nu piardă nimic din ceea ce se petrece. Întrebările pot fi de genul: Ce vedeţi? Ce se petrece? Ce auziţi? Ce simţiţi? Cum numeşti acest lucru? Sunt întrebări care vizează descrierea faptelor, evenimentelor, emoţiilor. Această primă etapă este consacrată *trăirii experienţei* concrete şi *conştientizării* acestei trăiri.

6.4.2. Etapa a doua – observaţia reflexivă

În această etapă, desfăşurată după parcurgerea experienţei concrete, copiii sunt ghidaţi de educator pentru a împărtăşi impresiile şi observaţiile cu privire la activitatea la care au participat. Este iniţiat astfel *procesul de reflecţie* asupra experienţei trăite. Se discută amănunţit toate elementele observate, toate detaliile care vor forma baza empirică pentru extragerea cunoştinţelor teoretice.

A emite propria opinie şi a asculta opiniile celorlalţi este primul pas în *a reflecta* asupra experienţei trăite. Copiii pot constata diferenţele între observaţiile făcute de colegi, pot pune întrebări pentru clarificarea acestor diferenţe. Întrebările ajutătoare pentru această etapă sunt: Care a fost scopul activităţii noastre? Ce aţi observat? Aţi observat acelaşi lucru cu ceilalţi copii? Cum s-a procedat în situaţiile văzute? Voi cum aţi fi procedat? Aţi întâlnit situaţii asemănătoare? Ce v-a plăcut? Ce nu v-a plăcut? Rolul educatorului este esenţial în această etapă în care ar trebui frământat tot materialul şi extrase toate informaţiile din experienţa propusă copiilor.

Observaţia reflexivă este poate cea mai importantă etapă din ciclul învăţării experienţiale pentru că dezvoltă spiritul analitic, observaţia atentă, participativă. *A reflecta* înseamnă a privi retrospectiv asupra a ceea ce s-a făcut, astfel încât să se extragă sensurile care constituie materialul pentru o conduită inteligentă în raport cu experienţele ulterioare. Este nucleul organizării intelectuale şi al minţii disciplinate.

6.4.3. Etapa a treia – conceptualizarea abstractă

În această etapă se formulează generalizări plecând de la experienţele trăite, se extrag concepte, se degajă cunoştinţe de ordin general. Copiii sunt ghidaţi de educator pentru a extrage elementele comune, constante ale situaţiilor observate, se fac legături cu situaţii

asemănătoare, se construiesc rezumate ale observaţiilor adunate, se discută moduri de acţiune în situaţii asemănătoare, se integrează cunoştinţele noi în cele anterioare. Întrebările ajutătoare pot fi : Ce am învăţat din ceea ce am observat? Cum numim acest obiect (fenomen)? Cum procedăm într-o situaţie asemănătoare?

Ceea ce obţinem în această etapă este un material teoretic, cel pe care educatorul tinde să îl furnizeze copilului gata prelucrat, elaborat, organizat, ca un cuantum de idei şi adevăruri care se află în afara şirului de experienţe ale celui instruit. Chiar dacă copilul va uita informaţia teoretică, ceea ce rămâne este procesul prin care s-a ajuns la acest rezultat. Copiii au ocazia să îşi dezvolte spiritul critic, capacitatea de sinteză, abilitatea de a raţiona, pot înţelege relaţiile cauzale în forme adecvate vârstei lor, ca relaţie dintre mijloace şi scopuri, dintre mijloace şi consecinţe. În principiu, este un lucru similar cu rolul laboratoarelor în cercetarea ştiinţifică, ce desfăşoară experimente pentru degajarea unor relaţii cauzale, a unor modele descriptive şi conceptuale, precum şi a unor metode care să ducă la stăpânirea treptată a faptelor.

6.4.4. Etapa a patra – experimentarea activă

În această etapă ne întoarcem la experienţă, dar este o experienţă nouă, desfăşurată pe un plan superior, în care copilul utilizează cunoştinţele însuşite. Copilul poate să judece o situaţie prin prisma elementelor învăţate, adoptă o strategie de rezolvare, poate evalua aplicarea acelei strategii şi poate anticipa rezultatele. Se rezolvă probleme cu ajutorul cunoştinţelor noi, se fac exerciţii, se dau teme pentru acasă. Întrebările ajutătoare pot fi : Cum rezolvăm această problemă? Unde aţi mai întâlnit această situaţie? Cum procedăm? Care sunt consecinţele dacă procedaţi în acest fel?

Un model al unui proces de învăţare experienţială este oferit de autorul teoriei inteligenţelor multiple, Howard Gardner, în volumul tradus şi în limba română *Mintea disciplinată*. Gardner descrie câteva dintre cele mai bune instituţii de învăţământ preşcolar din lume (2005, 92-100). Şcolile din oraşul italian Reggio Emilia se remarcă în mod deosebit prin tipul şi calitatea activităţilor pe care copiii le desfăşoară regulat. Redăm un fragment care descrie sugestiv organizarea activităţilor pe principiile învăţării experienţiale :

> Educatorii din Reggio Emilia au dezvoltat şi au perfecţionat continuu un set de tehnici prin care să ia în serios ideile şi acţiunile copiilor. Expunerea iniţială la experienţe care ar putea să constituie teme ce vor fi dezvoltate în săptămânile următoare este îndelung gândită... Să ne gândim cum funcţionează acest proces. Să presupunem că în a doua zi de şcoală apare un curcubeu, care se poate observa prin luminatorul de deasupra pieţei centrale. Un copil sau un profesor observă curcubeul şi-l aduce în atenţia celorlalţi. Puştii încep să vorbească despre curcubeu şi, poate la sugestia unui profesor, câţiva copii încep să-l deseneze. Deodată curcubeul dispare şi copiii încep să vorbească despre locul de unde vine şi dacă s-a mutat în alt loc. O fetiţă ia o prismă care se întâmplă să fie la îndemână şi se uită la lumina care trece prin ea. Îi cheamă pe colegii ei şi cu toţii încep să facă acelaşi experiment cu alte vase translucide. A doua zi plouă din nou, dar după ce ploaia se opreşte este nor şi curcubeul nu mai apare. Aşadar, copiii stabilesc posturi de observaţie după furtună, pentru a fi siguri că vor vedea curcubeul imediat ce apare şi să-l capteze prin diferite medii. Dacă nu apare însă niciun curcubeu sau dacă ei nu reuşesc să-i surprindă înfăţişarea, elevii vor discuta asupra motivelor şi se vor gândi cum să se pregătească mai bine pentru următoarea apariţie a curcubeului.

Astfel a fost lansat un proiect despre curcubeie. În săptămânile următoare, copiii citesc şi scriu poveşti despre curcubeie, explorează picături de ploaie, se gândesc la fenomene asemănătoare cu cel al curcubeului, care însoţesc udatul gazonului şi ceaţa, înregistrează un senzaţional curcubeu dublu, jucându-se cu lanternele şi lumânările, remarcând ce se întâmplă cu lumina atunci când trece prin diferite lichide sau vase (Gardner, 2005, 93-95).

Câteva repere sunt importante în acest proces al învăţării experienţiale : alegerea temelor trebuie să fie dintre cele atractive pentru copii pentru că oferă o bogată stimulare senzorială şi pun probleme incitante ; copiii şi educatorii reflectează în permanenţă asupra sensului unei activităţi, ce probleme a ridicat, cum se pot investiga mai în profunzime diferitele aspecte ale acesteia ; întocmirea documentaţiei şi a sistemelor de înregistrare a experienţelor este un proces foarte minuţios şi se află în sarcina educatorului ; copiii abordează aceste teme şi medii din mai multe puncte de vedere, se gândesc la probleme şi la fenomene care apar în cursul explorărilor şi termină prin a crea obiecte ingenioase care le captează interesul şi le favorizează învăţarea.

În esenţă, aceste secvenţe de învăţare exprimă faptul că procesul învăţării trebuie tratat asemenea procesului cunoaşterii ştiinţifice. Pentru a înţelege învăţarea, trebuie să înţelegem natura şi forma ştiinţei umane, procesul prin care ştiinţa este creată. Altfel spus, dacă urmăm teoria învăţării experienţiale, atunci când construim pentru elev secvenţele de instruire prin care să achiziţioneze noi cunoştinţe, trebuie să ne raportăm la modelul cunoaşterii ştiinţifice. Construcţia unei cunoştinţe se realizează la mai multe niveluri, iar modelul analizat ne-a arătat situaţia ideală în care subiectul care învaţă trece prin toate etapele spiralei : experimentare, reflecţie, gândire şi acţiune.

6.5. Valenţe formative ale modelului învăţării experienţiale

Teoria învăţării experienţiale – aşa cum a fost ilustrată prin lucrările lui J. Dewey şi D. Kolb – arată că achiziţia şi transformarea experienţei sunt centrale în procesul învăţării. Această teorie se distinge prin ideea că învăţarea este concepută mai mult ca un proces decât ca un rezultat. Învăţarea este un proces în care conceptele sunt derivate şi modificate încontinuu prin experienţă. Aplicarea acestei teorii în programele educaţionale presupune să ne îndreptăm atenţia mai mult asupra procesului de transformare a experienţei decât asupra rezultatelor obţinute. Cel care învaţă, în loc să caute să înţeleagă şi să asimileze o informaţie verbală sau scrisă, trebuie să poată da un sens experienţei trăite şi să construiască cunoştinţe care îi sunt utile.

Învăţarea experienţială nu se limitează la experienţa cu obiecte, evenimente sau fenomene. Etapele învăţării identificate de Kolb arată un demers în care se stabileşte o relaţie între un individ şi mediu, în cursul căreia individul descoperă o realitate concretă şi semnificativă. D. Bell (1995) rezumă etapele lui D. Kolb în felul următor :

- în prima etapă copilul experimentează activ, fără a fi pus în situaţia de receptor al experienţei altora, aşa cum este ea prezentată de profesor ;
- în etapele a doua şi a treia, în grup, în mod individual sau cu animatorul, copilul dispune de un timp de reflecţie pentru a construi propriile semnificaţii şi informaţii plecând de la evenimentele trăite ;

- ultima etapă constă în a face cunoscut altor persoane valoarea experienţelor trăite sau în a încerca pe teren ceea ce a înţeles.

Elementele esenţiale ale abordării experienţiale sunt :

- implicarea activă : afectivă, intelectuală şi fizică a celor care învaţă ;
- reflecţia ce urmează experienţei ;
- utilizarea unui mare număr de sensuri de către cel care învaţă ;
- contactul direct cu realitatea studiată.

Mai mulţi cercetători au studiat efectele programelor de învăţare experienţială asupra elevilor. Astfel, D. Conrad şi D. Hedin (1995, 57-71) au constatat efectele pozitive ale acestor programe pe următoarele dimensiuni : creşterea stimei de sine şi a interesului pentru şcoală ; creşterea autonomiei şi a raţionamentului moral ; sentimentul de responsabilitate şi de competenţă socială ; o atitudine mai pozitivă faţă de colegi şi faţă de adulţi ; dorinţa de implicare socială ; sentimentul de a fi învăţat mai mult şi o mai bună capacitate de rezolvare a problemelor. Bisson şi Luckner (1996) arată că în asemenea programe există o plăcere a lucrului favorizată de contactul cu experienţele reale. Acest fapt duce la dezvoltarea motivaţiei intrinsece, la diminuarea stresului şi la crearea unei deschideri necesare pentru asumarea riscurilor ce pot să apară pe parcursul învăţării.

Programele de învăţare experienţială favorizează ataşamentul faţă de mediu şi dorinţa de a acţiona pentru protejarea mediului ; dezvoltă nu numai cunoştinţele, ci şi abilităţile (de a rezolva probleme, de a face lucruri durabile, de a face observaţii critice, de a lua decizii) şi atitudinile (cooperare, deschiderea faţă de ceilalţi, ataşamentul faţă de comunitate).

Herbert (1995), şi Druism, Owens şi Owens (1995) fac un rezumat al indicilor de calitate ai unui program experienţial :

- mediul propus pentru experienţă este bogat şi oferă o multitudine de provocări ;
- elevii au ocazia să experimenteze diferite roluri : lider, tutore, observator, jurnalist, fotograf, elev angajat activ ;
- elevii interacţionează cu persoane care au abilităţi sau cunoştinţe diferite de ale lor ;
- aspectul afectiv este prezent : elevii fac încercări şi erori, se implică personal, iau decizii ;
- învăţarea este centrată nu numai pe teorie, ci şi pe percepţii. Elevii se pronunţă asupra experienţelor trăite şi îşi compară opiniile cu cele ale experţilor.

J. Lalanne (2012) face o comparaţie între învăţarea experienţială care se bazează pe inducţie şi învăţarea raţională deductivă şi analitică. Prin metoda raţională profesorul explică, demonstrează, iar elevul memorează informaţii, reguli, fiind astfel utilizată numai emisfera cerebrală stângă, care este analitică şi deductivă. Prin metoda experienţială elevul învaţă să simtă, să observe, să imite, să analizeze experienţa trăită. Se învaţă folosindu-se emisfera dreaptă, intuitivă, inductivă, sintetică. În cadrul metodei raţionale corecţia vine din exterior : profesorul detectează şi notează greşelile, iar elevul învaţă să se bazeze pe observaţiile şi corecţiile exterioare. Cu metoda experienţială, elevul învaţă să se autoobserve, să se autocorecteze. Sarcina profesorului constă în a alege şi a structura experienţele cele mai potrivite fiecărei faze a învăţării. A propune experienţa potrivită la momentul potrivit generează descoperire şi eficacitate.

Referințe bibliografice

Bell, M. (1995). What Constitutes Experience? Rethinking Theoretical Assumptions. In R.J. Kraft, & J. Kielsmeier (Eds.), *Experiential Learning in Schools and Higher Education* (pp. 9-16). Boulder: Kendall/Hunt.

Bisson, C., & Luckner, J. (1996). Fun in Learning: The Pedagogical Role of Fun in Adventure Education. *The Journal of Experiential Education, 19(2)*, 108-112.

Coleman, J.S. (1976). Differences Between Experiential and Classroom Learning. In M.T. Keeton (Ed.), *Experiential Learning: Rationale Characteristics and Assessment* (pp. 49-61). San Francisco: Jossey-Bass.

Conrad, D., & Hedin, D. (1995). National Assessement of Experiential Education: Summary and Implications. In R.J. Kraft, & J. Kielsmeier (Eds.), *Experiential Learning in Schools and Higher Education* (pp. 382-403). Boulder: Kendall/Hunt.

Dewey, J. (1938). *Expérience et Éducation*. Paris: Armand Colin.

Dewey, J. (1977). *Trei scrieri despre educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Druism, G., Owens, T., & Owens, S. (1995). Experiential Education: A Search for Common Roots. In R.J. Kraft, & J. Kielsmeier (Eds.), *Experiential Learning in Schools and Higher Education* (pp. 17-25). Boulder: Kendall/Hunt.

Gardner, H. (2005). *Mintea disciplinată. Educația pe care o merită orice copil, dincolo de informații și teste standardizate*. București: Sigma.

Herbert, T. (1995). Experiential Learning: A Teacher's Perspective. In B. Horwood (Ed.), *Experience and the Curriculum* (pp. 19-35). Boulder: Kendall/Hunt.

Jarvis, P. (1983). *Adult and Continuing Education – Theory and Practice*. Londra: Croom Helm.

Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. Londra: Croom Helm.

Jarvis, P. (2014). Cum înveți să fii o persoană în societate: învățând să fiu eu. In K. Illeris (coord.), *Teorii contemporane ale învățării. Autori de referință*. București: Trei.

Keeton, M., & Tate, P. (Eds.) (1978). *Learning by Experience – What, Why, How*. San Francisco: Jossey-Bass.

Knowles, M. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy*. New York: Association Press.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Lalanne, J. (2012). *Apprentissage Expérientiel*. http://www.developpement-humain.com/articles/pour-enseignants/apprentissage-experientiel.html (consultat în 19.07.2015).

Lewin, K. (1947). *Psychologie Dynamique: les Relations Humaines, Morceaux Choisis*. Paris: Presses Universitaires de France.

Papalia, D.E., Olds, S.W., & Feldman, R.D. (2010). *Dezvoltarea umană*. București: Trei.

Piaget, J. (1970). *L'épistémologie Génétique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Rogers, C.R. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus: Charles E. Merrill.

Rousseau, J.-J. (1973). *Emil sau despre educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Torbert, W.R. (1972). *Learning from Experience. Towards Consciousness*. New York: Columbia University Press.

Capitolul 7

Jocul – activitatea serioasă a copilului. Consideraţii psihopedagogice

*Ciprian Ceobanu**

„Copilul este o fiinţă care se joacă şi nimic altceva", spunea cândva Jean Chateau într-o carte rămasă de referinţă – *Copilul şi jocul*. Copilul se exprimă cu adevărat prin joc şi, observându-l în contexte ludice, vom avea o imagine asupra a ceea ce se petrece în mintea sa, vom asista la transformarea prin joc. Jocul devine astfel limbajul secret prin intermediul căruia copilul ne dezvăluie o parte din dorinţele, interesele, trăirile şi preocupările sale. Prin joc copilul achiziţionează abilităţi fizice şi intelectuale, se dezvoltă într-o manieră pe care noi, ca adulţi, doar o intuim. Jocul îi permite copilului să analizeze lumea, să depăşească dificultăţi apărute în viaţa de zi cu zi, să îşi rezolve probleme emoţionale, să socializeze cu adulţii sau covârstnicii. Jocul îi permite copilului să inventarieze într-o manieră subtilă, dar precisă capacităţi şi posibilităţi de inserţie într-o lume dominată de adulţi. Şi nu în ultimul rând, prin joc, copilul transmite primele sale emoţii de plăcere, armonie, simpatie sau antipatie.

Toată lumea se joacă, spunea Huizinga (2003), şi copiii, şi adulţii, dar semnificaţia acestui comportament este diferită. Dacă pentru un adult jocul este divertisment şi distracţie, pentru un copil jocul este o activitate serioasă care angajează multiple resurse ale personalităţii copilului, o activitate prin intermediul căreia copilul experimentează, dar se şi construieşte pe sine (Brougère, 1995).

Integrarea copilului în mediu se realizează prin intermediul comunicării ; nu neapărat prin comunicarea verbală care de altfel lipseşte la anumite vârste, ci printr-o comunicare concretă, directă prin intermediul căreia se transmit elementele unei culturi. Această observaţie l-a făcut pe Pavlov să considere că pentru un copil termenul *jucărie* poate fi substituit cu termenul *unealtă*.

---

* Conferenţiar universitar doctor, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi.

7.1. Caracteristici ale comportamentelor ludice

Este relativ dificil de stabilit care dintre comportamentele de zi cu zi ale individului uman se încadrează sau nu în categoria comportamentelor ludice. Ne putem juca chiar şi atunci când îndeplinim sarcini serioase, după cum unele comportamente aparent ludice nu au în esenţă această componentă. Se consideră că un asemenea comportament ludic trebuie să îndeplinească o serie de caracteristici pentru a fi considerat joc : *să fie o activitate plăcută* şi *să vizeze propriul amuzament, să aibă anumite beneficii pentru individ, fie imediate, fie de perspectivă*. Fagen (*apud* Smith, 2010) discută despre două perspective relevante asupra jocului : cea *funcţională* şi cea *structurală*.

Perspectiva funcţională ţine cont de faptul că la copil un comportament ludic nu are întotdeauna un scop în sine şi nu prezintă beneficii imediate. Acesta ar putea fi un criteriu pentru a deosebi jocul în sine de muncă, de comportamentul stereotip sau de jocurile cu scop exterior şi reguli. Perspectiva descrisă ne permite să deosebim comportamentul ludic în general, specific unor animale şi omului de comportamentul competitiv de tip agonistic, întâlnit în cazul activităţilor sau competiţiilor sportive. Existenţa unui scop exterior individului, regulile precise, competiţia mută accentul acestui tip de comportament ludic de la amuzament şi plăcerea proprie către o activitate „de joc" extrem de serioasă.

Dintr-o *perspectivă structurală*, definirea comportamentului ludic presupune, conform autorului mai sus citat, analiza comportamentelor în sine, a modului în care acestea sunt organizate, a secvenţelor comportamentale, a semnalelor asociate. În plus, am putea adăuga la această perspectivă şi factorul *voliţional* care poate constitui un criteriu ajutător pentru a face distincţia între comportamentul de joc instinctiv şi comportamentele ludice şi agonistice.

Aceeaşi perspectivă structurală l-a făcut pe Fagen (1976) să propună o serie de caracteristici ale jocului :

- *ineficienţa* – strategiile motorii folosite în experimentare şi joc sunt de cele mai multe ori diferite ; cele folosite pentru joc sunt inutile şi ineficiente în contextul vieţii reale ;
- *persistenţa* – jocul ca acţiune presupune o implicare activă şi persistentă diferită de cunoaşterea şi investigarea mediului înconjurător, activităţi care sunt relativ limitate ;
- *instabilitatea situaţională* – jocul este influenţat pregnant de variabilitatea contextuală, astfel încât nu se poate vorbi despre o repetabilitate, ci despre elemente de joc relativ noi ;
- *contexte ludice sigure şi relaxate* – practicarea unui joc presupune respectarea unor condiţii de securitate individuală şi colectivă ; dacă acest criteriu nu este îndeplinit, activitatea ludică se transformă într-una de investigare a mediului şi de evitare a pericolelor ;
- *meticulozitate* – prin urmărirea cu tenacitate şi prin modificarea scopurilor jocului în timpul activităţii ludice poate să apară învăţarea în diverse arii ;
- *învăţarea selectivă* – copilul învaţă mai întâi ce proprietăţi au diversele obiecte şi ce fac alţii cu ele şi abia apoi va învăţa el însuşi ce poate face cu obiectele respective.

Astfel, jocul în sine este o activitate care nu implică neapărat un efort de voinţă ; activităţile ludice de tip competitiv, cu reguli şi scop presupun de multe ori contribuţia

unui factor voliţional evident. De aceea, jocul „în formă pură" – creator de amuzament şi bună dispoziţie – poate fi deosebit de alte activităţi recreaţionale, competiţionale sau agonistice.

Într-un studiu celebru, Krasnor şi Pepler (1980) propun un model pentru definirea comportamentului ludic, care plasează jocul la intersecţia a patru criterii:

- *Motivarea intrinsecă a comportamentului* – comportamentul de joc nu presupune constrângeri prin intermediul unor reguli externe sau prin cerinţe sociale, ci îşi găseşte sursa în interiorul individului.
- *Elemente de simulare*, conform cărora comportamente de joc identice cu cele din viaţa de zi cu zi nu au acelaşi înţeles ca şi acestea din urmă. De multe ori, sintagma care defineşte cel mai bine aceste elemente este „ca şi cum".
- *Plăcerea jocului şi afectele pozitive ce apar în urma acestui comportament.*
- *Flexibilitatea* – capacitatea de a modifica regulile jocului sau chiar de a renunţa complet la ele.

Pe lângă aceste criterii, Smith şi Volsted (1985) aduc în discuţie şi un alt element care poate fi considerat un criteriu în definirea jocului. Este vorba despre *raportul dintre mijloace şi finalităţi*. De regulă, copiii sunt mai interesaţi de „performanţa" pe care o pot exprima prin intermediul comportamentului manifestat decât de finalitatea acestuia. Există, evident, şi comportamente care seamănă mult cu jocul, dar pe care autorii nu le încadrează în această categorie. Vorbim aici despre despre comportamentele exploratorii, comportamentele stereotipe şi jocurile cu reguli (*apud* Smith, 2010).

Comportamentele exploratorii se pot confunda cu jocul mai ales în perioada copilăriei foarte mici. Pentru un copil de câteva luni, tot ceea ce îl înconjoară este nou, aşa că orice acţiune de joc are cu certitudine şi o componentă exploratorie, pentru a descoperi noi obiecte din mediul înconjurător. În perioada preşcolarităţii, atunci când copilul are deja o „experienţă" de viaţă, distincţia se poate face mult mai uşor. Comportamentul de explorare a unor obiecte, situaţii sau medii noi are drept finalitate învăţarea, în timp ce, aşa cum arătam mai sus, una dintre caracteristicile de bază ale jocului este tocmai lipsa unei finalităţi precise. În cheie constructivistă, trebuie remarcat că la nivelul structurilor mentale explorarea şi experienţele multiple facilitează procesul de construcţie şi reconstrucţie a realităţii şi de creştere a capacităţii intelectuale a copilului.

Comportamentele stereotipe pot fi întâlnite în egală măsură şi în comportamentul animal şi în cel uman. Dincolo de comportamentul animal care nu face obiectul prezentei analize, comportamentul stereotip la om apare în manieră limitată şi nu conţine componente ludice. La copiii foarte mici, asemenea manifestări sunt acceptabile între anumite limite (de exemplu, suptul degetului). Comportamente stereotipe (mişcări şi acţiuni repetate, fără scop şi finalitate) pot fi observate şi la unii copii plasaţi în instituţii de ocrotire (orfelinate, case de copii), dar în acest caz este vorba despre o simptomatologie asociată sindromului de instituţionalizare. Lipsa de flexibilitate şi monotonia acestor activităţi le scot din domeniul comportamentelor ludice.

Jocurile cu reguli (*games*) se deosebesc de comportamentul de joc (*play*) tocmai datorită prezenţei acestor reguli, conform lui Winnicott (1957). Este motivul pentru care unii autori din domeniu nu includ jocul cu reguli în cadrul comportamentelor ludice. Aceasta se datorează faptului că există o constrângere externă, codificată, stabilită prin convenţii acceptate (regulile).

Cu toate acestea, credem că existenţa unor reguli nu poate fi considerată un criteriu absolut pentru a exclude complet din cadrul comportamentelor ludice jocurile cu reguli. De exemplu, unele jocuri ale copilăriei, cum ar fi „de-a v-aţi ascunselea", presupun respectarea unui număr limitat de reguli simple, dar acest lucru nu le neagă caracterul ludic şi nici caracteristicile de joc. Tranziţia de la comportamentele de joc la jocurile cu reguli are loc treptat. Aşa cum a observat Jean Piaget, nivelul de codificare a regulilor şi stabilitatea acestora cresc treptat, odată cu vârsta şi pe măsura sporirii abilităţilor cognitive. Cert este că, din perspectiva comportamentelor ludice, o delimitare între jocul copilului mic şi jocul cu reguli este dificil de realizat deoarece ambele sunt activităţi plăcute, sunt pentru amuzamentul copilului, au beneficii pentru acesta. În ultimă instanţă, diferenţa cea mai importantă dintre cele două tipuri de activitate ludică poate fi regăsită în diferenţa de nivel intelectual dintre copiii aflaţi la cele două vârste. Finalitatea comportamentului ludic rămâne în esenţă aceeaşi, indiferent de vârstă. Pentru a concluziona, putem accepta că, în pofida deosebirilor, cele două activităţi ludice – comportamentul de joc şi jocul cu reguli – răspund instinctelor ludice ale fiinţei umane, indiferent de vârstă.

R. Caillois (1958) găseşte extrem de dificilă încercarea de a defini jocul. În esenţă, el descrie jocul plecând de la şase caracteristici de bază ale acestuia : i) jocul este o *activitate liberă* sau, altfel spus, nu este obligatoriu ; ii) jocul este o activitate *diferită de rutinele zilnice*, având timp şi spaţiu special dedicate ; iii) jocul are un *caracter de incertitudine*, astfel încât rezultatul lui concret nu poate fi predeterminat şi astfel este implicată iniţiativa celui care se joacă ; iv) jocul este o *activitate neproductivă*, în sensul în care nu produce valoare ; v) jocul este *guvernat de reguli* care pun între paranteze uneori principiile logicii sau comportamentele ordinare ; şi în sfârşit vi) jocul implică *comportamente de tipul „ca şi cum"*, ceea ce sugerează că pentru cei care se joacă există o realitate imaginară contrapusă celei reale.

Caillois vorbeşte despre patru tipuri de jocuri, după cum urmează :

- jocurile de competiţie (*Agôn*) care se desfăşoară în cadrul unor arene de competiţie artificiale, definite de participant ; în cadrul acestora, asigurarea unor condiţii de întrecere echilibrate validează superioritatea unuia sau altuia dintre participanţi ;
- jocurile de noroc (*Alea*), extrem de atrăgătoare şi care valorizează întâmplarea ;
- jocurile de simulare sau cele care presupun interpretarea unor roluri, spectacolul (*Mimicry*) ;
- jocuri de vertij, de stimulare, de căutare şi de acceptare a riscului (*Ilinx*).

Autorul francez propune de asemenea un continuum al jocului ce are la o extremitate bucuria şi exuberanţa instinctivă a jocurilor copiilor de tip *paidia* şi la cealaltă, arbitrariul jocurilor de provocare de tip *ludus*, care sunt rafinate şi disciplinate, cu reguli clare şi precise.

Plecând de la toate acestea, Caillois defineşte jocul ca o activitate voluntară, fără o finalitate în sine decât plăcerea individuală şi care nu duce la rezultate economice. Deoarece jocul este în egală măsură imprevizibil, neproductiv, fără inhibiţii şi ireal, în timp ce, pe de altă parte, poate fi structurat şi reglementat, pot fi identificate o multitudine de comportamente umane de tip joc : jocuri între cei care doresc concurenţă şi competiţie ; jocuri de întâmplare, jocuri de imitaţie ; jocuri care presupun percepţii distorsionate.

Toate acestea fac aproape imposibilă clasificarea precisă a acestor forme de manifestare umană. Cert este însă că la baza tuturor acestor jocuri stau emoţia pură şi satisfacţia unei activităţi ludice.

În sfârşit, să amintim şi poziţia altor autori francezi (Ferran, Mariet şi Porcher, 1978), care au considerat câteva trăsături fundamentale ale jocului :

- *ficţiunea* se manifestă prin faptul că în joc există o „decuplare" de realitate ; jocul are caracteristici imaginare, diferite de realismul cotidian ; din acest punct de vedere, se manifestă o anumită capacitate şi o libertate de creaţie a copilului ;
- *destinderea* este dată de capacitatea de detaşare de tensiunile şi constrângerile realităţii zilnice ; în joc, copilul poate să realizeze acţiuni care îi sunt limitate sau interzise în viaţa de zi cu zi ;
- *explorarea* se referă la capacitatea de a descoperi lumea, de a-şi mobiliza propriile forţe pentru a rezolva o situaţie problematică şi pentru a depăşi un obstacol ; jocul este, în ultimă instanţă, un exerciţiu de putere, iar prin joc copilul explorează lumea înconjurătoare, dar şi pe sine ;
- *socializarea* prin joc vizează tocmai capacitatea de a intra în relaţie cu alţii ; cadrul jocului este în egală măsură un mod şi o arenă de confruntare, colaborare, antagonism ; datorită caracterului ficţional al jocului, confruntarea este simbolică ; copilul îşi întâlneşte adversarii care îi sunt în egală măsură şi parteneri ;
- *competiţia* constituie, în esenţă, scopul jocului ; prin joc, copilul intră în competiţie fie cu alţii, fie cu sine ; plăcerea rezidă tocmai în speranţa de a învinge în contextul acestei competiţii ;
- *regula* reprezintă modul de organizare a jocului şi se bazează pe convenţii ; respectarea acestor convenţii este o parte consistentă a procesului de socializare ; în egală măsură, copilul descoperă şi celălalt rol, de trişor, o persoană care nu respectă, ci încalcă regulile şi care este sancţionată de ceilalţi parteneri.

7.2. Concepţii despre joc şi comportamentele ludice

Importanţa jocului pentru dezvoltarea copilului a fost întotdeauna luată în considerare chiar şi atunci când preocupările pedagogice nu aveau un caracter sistematizat. Încă din vechime, marele gânditor Platon a susţinut în dialogul *Republica* necesitatea învăţării prin intermediul jocurilor, astfel încât să poată fi cunoscute înclinaţiile fiecărui copil. Mai târziu, în epoca Renaşterii franceze, M. de Montaigne observa că jocul ar trebui considerat activitatea cea mai serioasă a copilului.

Studiul jocului ca o componentă importantă a formării copiilor va ocupa treptat un loc central în cadrul studiilor pedagogice, devenind pe la începutul secolului XX una dintre temele centrale ale „noilor educaţii". Psihopedagogia modernă îi recunoaşte copilului dorinţa de joc şi de explorare pentru a învăţa şi pentru a se dezvolta. Astfel, un nume de referinţă este cel al Charlottei Bühler, care a studiat intensiv jocul, îndeosebi jocul liber, fără reguli, şi care a descris aşa-numitele *jocuri funcţionale* aşa cum au fost prezentate mai sus. Jocul este astfel conceput ca o activitate desfăşurată cu sau fără materiale auxiliare, în cadrul căreia mişcarea corpului este considerată un scop în sine (Bühler, 1935).

Mai puţin cunoscute, dar nicidecum lipsite de importanţă sunt cercetările lui Lev Vîgotski asupra jocului. Prin joc, susţinea savantul rus, copilul se dezvoltă într-un sens abstract, separat de obiectele din mediul înconjurător. Aceasta este o caracteristică esenţială în dezvoltarea funcţiilor mentale superioare. Jocul este descris de Vîgotski ca fiind un mod de realizare a imaginarului, a unor dorinţe încă irealizabile pentru copil. Prin acţiunea-joc se dezvoltă imaginaţia, o instanţă psihică nouă care nu este încă prezentă în conştiinţa copilului foarte mic şi care este total absentă la animale, reprezentând o formă de activitate conştientă specific umană.

Un alt aspect al jocului menţionat de Vîgotski se referă la dezvoltarea normelor sociale prin intermediul jocurilor. Reguli de comportament care uneori trec neobservate în viaţa de zi cu zi sunt dobândite prin joc într-o manieră conştientă. În joc, spunea Vîgotski, copilul îşi depăşeşte întotdeauna vârsta şi comportamentele obişnuite de zi cu zi. Prin joc, copilul învaţă şi pune în practică o multitudine de competenţe sociale de bază. Astfel, se dezvoltă conştiinţa de sine, copilul învaţă să interacţioneze cu alţi copii, cum să îşi facă prieteni, cum să interpreteze diferite roluri sociale.

După Erikson (1977), prin intermediul jocului copilul îşi consolidează imaginea de sine şi se adaptează la mediul înconjurător. Această adaptare evoluează în funcţie de fazele dezvoltării normale ale copilului. Teoria lui Erikson stabileşte clar o relaţie între dezvoltarea emoţională şi dezvoltarea socială a copilului.

În concepţia lui Winnicott (1957 ; 1971), copilul se joacă pentru plăcere, pentru a-şi exprima agresivitatea (jocul este văzut de autor ca o expresie reprimată a violenţei), pentru a-şi controla anxietatea, pentru a-şi îmbogăţi experienţa, pentru a stabili contacte sociale.

Psihologul şi pedagogul elveţian Edouard Claparède a considerat că prin joc copilul anticipează şi îşi dezvoltă într-o manieră decisivă conduitele superioare. Jocul este o activitate care pune în evidenţă şi care declanşează potenţialităţi cu care acesta se naşte. Activitatea de joc dezvoltă şi combină aceste potenţialităţi în conformitate cu aspectele particulare ale personalităţii sale.

Personalitate marcantă a psihologiei secolului XX, Jean Piaget a marcat prin cercetările sale asupra dezvoltării intelectuale şi concepţia psihopedagogică privind importanţa jocului în creşterea şi evoluţia copilului. Astfel, jocul la copil poate fi analizat în contextul evoluţiei psihogenetice propuse de gânditorul elveţian. Plecând de la etapele dezvoltării intelectuale pe care le-a teoretizat şi le-a cercetat, poate fi urmărită şi evoluţia comportamentelor ludice.

Stadiul jocurilor senzorio-motorii (0-2 ani) reprezintă o etapă de achiziţii extrem de profunde şi spectaculoase pentru nou-născut. Gândirea copilului se individualizează treptat în planul acţiunii concrete, are la bază combinarea de scheme, se bazează pe senzaţii şi pe acte motorii. Complexitatea acestei etape a fost pusă în evidenţă de psihologul elveţian care a descris şase stadii ale acestei perioade, fiecare cu un set de caracteristici bine delimitate (stadiul reflexiv – 0-2 luni ; stadiul reacţiilor circulare primare – 2-4 luni ; stadiul reacţiilor circulare secundare – 4-8 luni ; stadiul coordonării reacţiilor secundare – 8-12 luni ; stadiul reacţiilor circulare terţiare – 12-18 luni ; stadiul dezvoltării de noi modalităţi intelectuale prin combinare mentală, experimentare şi creativitate – 18-24 de luni).

În întreaga perioadă de dezvoltare senzorio-motorie, jocurile şi capacitatea ludică a copilului evoluează. La începutul acestei perioade, în primele stadii jocurile reprezintă doar o exersare senzorială şi motorie a unor funcţii ce se dezvoltă treptat.

Stadiul jocurilor simbolice (2-7 ani) debutează odată cu deprinderea corespunzătoare a limbajului. Aplicarea noilor achiziţii din câmpul limbajului îi permite copilului să utilizeze simboluri şi să îşi reprezinte într-o manieră simplă diverse obiecte. Către sfârşitul acestei perioade, copilul este capabil să se gândească la obiecte sau fenomene în absenţa lor. Cu toate acestea, copilul este orientat către prezent şi imediat, având dificultăţi în reprezentarea timpului. Gândirea sa are un caracter egocentric, este influenţată de fantezie ; el concepe lumea aşa cum şi-ar dori să fie şi presupune că şi cei din jur au aceeaşi perspectivă. Copilul îşi ia informaţiile din mediul înconjurător, dar în mintea sa acestea sunt modificate astfel încât să concorde cu propriile idei şi propria sa viziune asupra lumii. Copilul nu este capabil de conceptualizări abstracte şi întotdeauna în încercarea de a raţiona se sprijină pe elementele palpabile ale mediului proxim.

Stadiul jocurilor cu reguli sau perioada activităţilor operatorii (după 7 ani) se caracterizează printr-o sporire a capacităţii copilului de a gândi abstract şi de a produce judecăţi cu privire la obiecte sau la fenomene concrete sau observabile pe care în trecut le-a putut manipula. Debutul perioadei şcolarităţii reprezintă o piatră de hotar pentru copil, iar modul în care se derulează procesul educativ este foarte important : plasarea copilului în situaţia de a pune întrebări şi de a explica modul în care concepe lucrurile îi permite să manipuleze informaţia în plan mental. Dovezile privind dezvoltarea unei gândiri organizate şi logice sunt tot mai numeroase şi se materializează în capabilităţi diverse : clasificări complexe, ordonări logice, reversibilitatea gândirii, realizarea de transducţii şi raţionamente logice, capacităţi necesare şi în contexte de joc. Copilul îşi dezvoltă capacitatea intelectuală necesară pentru a manipula în plan mental anumite proprietăţi ale obiectelor cum sunt cantitatea şi numărul şi este capabil să rezolve probleme care au corespondenţă în realitate.

7.3. Perspective psihopedagogice asupra jocului

Multe dintre teoriile pedagogice şi psihologice ale secolului XX concep jocul ca fiind una dintre activităţile definitorii ale procesului de formare şi de dezvoltare a personalităţii umane. Jocul îi permite copilului să îşi antreneze organismul pe o serie de direcţii importante cum ar fi : creşterea capacităţii de memorare în general şi a capacităţii de memorare motorie, în special ; transpunerea unei forme de limbaj (motor, simbolic) în alte forme de limbaj (natural, logic) ; operarea cu abstracţiuni, principii şi reguli, sporind capacitatea de analiză, sinteză, abstractizare ; dezvoltarea unei gândiri critice, transferul de judecăţi dintr-o situaţie de joc într-una reală.

Pentru copilul de vârstă mică, aproape orice activitate pe care o realizează este un joc în cadrul căruia îşi dezvoltă abilităţi care, într-o lume dominată de regulile adulţilor, nu s-ar putea dezvolta într-o manieră corespunzătoare. Constrângerile şi mediul social în care creşte şi evoluează copilul, hiperprotecţia adultului care îl fereşte de contactele prea dure cu mediul, rigorile unei educaţii uneori prea rigide sunt factori care, cu certitudine, nu ţin cont de instinctul ludic şi nici de dorinţa de joc a copilului. În acest context, pe bună dreptate, ne putem întreba dintr-o perspectivă psihopedagogică : ce este jocul ? Fără a căuta o definiţie absolută şi exhaustivă, putem trece în revistă câteva dintre concepţiile importante care se preocupă de acest comportament uman.

O primă observaţie se referă la faptul că jocul, uneori în forme extrem de complexe, se poate regăsi şi în lumea animală. Numeroşi etologi au evidenţiat comportamente ludice prezente la mamifere în general (dar nu numai) şi la primatele mari în special. Numeroase studii derulate asupra animalelor au pus în evidenţă faptul că jocul la animale reprezintă o experimentare şi o explorare manipulativă şi locomotorie a mediului, a propriului corp sau a altor organisme (Fagen, 1976). Acelaşi autor evidenţiază şi că acest comportament poate fi asimilat unei învăţări prin experimentare care nu serveşte unor scopuri adaptative imediate. Practic, jocul (fie la animale, fie la om) poate fi conceput ca o învăţare prin experimentare într-un mediu lipsit complet de constrângeri.

O serie de întrebări legitime care au nevoie de răspunsuri extrem de detaliate se referă la diferenţele dintre jocul copiilor şi jocul adulţilor. Putem vorbi despre o manieră diferită de joc la adult şi la copil? Sunt jocurile copiilor aceleaşi ca şi jocurile adulţilor? Au ele aceleaşi funcţii, sunt motivate la fel? Răspunsurile multiple, niciodată suficient de exhaustive, complică perspectiva de analiză şi nivelurile de abordare a problemei.

Putem numi *joc* orice activitate care îi produce copilului plăcere. Jocul îl va ajuta pe copil să ajungă la conştiinţa propriului „eu". Copilul va deveni tot mai independent şi mai autonom prin intermediul jocului.

Care este vârsta la care apare jocul? Răspunsul la această întrebare este strâns legat de stadiile dezvoltării copilului. Astfel, pot fi identificate trei etape: jocurile copilăriei mici (de la 0 la 2 ani), jocurile copilăriei (de la 2 la 6 ani) şi jocurile de socializare (de la 6 la 12 ani).

7.3.1. Etapa jocurilor copilăriei mici (de la 0 la 2 ani)

Încă din primele luni de viaţă, în *etapa de dezvoltare senzorio-motorie*, se poate vorbi despre apariţia primelor rudimente de joc. Iniţial, jocul înseamnă explorarea diverselor părţi ale corpului, mâinile, picioarele. Apoi, jocul cu diverse obiecte special create pentru această vârstă (jucării care scot sunete, sunt viu colorate, sunt realizate din materiale speciale) duce la o stimulare senzorială multiplă. Prin manipularea şi folosirea acestora, copiii devin conştienţi de propriul corp şi de lumea exterioară. Ipoteza psihanalitică susţine procesul de substituire a mamei cu un obiect sau cu o jucărie halucinatorie, precedând etapa în care copilul va deveni conştient de existenţa obiectului real. Raporturile copilului cu mediul (inclusiv cu jucăriile) sunt situate în zona prelogică, în ceea ce priveşte cauzalitatea, structura spaţio-temporală şi topologia. Jucăriile moi, jucăriile-animale preferate care vor fi purtate de copil oriunde îi ajută să înţeleagă mai bine situaţiile necunoscute, să descopere mediul proxim. Aceasta este funcţia „de tranziţie" a jucăriilor care, în opinia psihopedagogilor, pot să îi creeze copilului un sentiment de siguranţă şi îi pot facilita separarea de părinţi atunci când va merge la creşă sau la grădiniţă.

Aceasta este aşa-numita etapă a *jocurilor funcţionale* descrise de Charlotte Bühler şi apoi de Jean Chateau. Este vorba în esenţă despre exerciţii simple ale funcţiilor, care duc la dezvoltarea unor instanţe cum sunt: *limbajul* (gângureli, scâncete, strigăte, ţipete, elemente care contribuie la dezvoltarea analizatorilor auditivi şi a aparatului fonator), *psihomotricitatea* (mişcările membrelor, apucarea, prinderea şi aruncarea obiectelor, elemente care duc la perfecţionarea deplasării), *creativitatea* (experimentare, combinare, anticiparea diverselor elemente ale mediului proxim prin joc).

Tot în această etapă, jocurile de tip „de-a v-aţi-ascunselea" permit copiilor să intre în contact şi să se familiarizeze cu persoanele care au grijă de ei. Este etapa primului râs intenţionat atunci când tata sau mama se ascund după un obiect. Plăcerea apare atât prin repetarea acţiunii care anticipează comportamentul distractiv, cât şi prin inversarea rolurilor. Aceste jocuri ce au ca temă dispariţia unor persoane sau obiecte deschid calea către dezvoltarea operaţiilor mentale. Obiectul sau persoana dispărută poate rămâne prezent în gând şi în imaginaţie şi astfel poate suplini absenţa. Procesele mentale implicate deschid, de asemenea, calea către primele elemente de limbaj ce vor fi folosite pentru a denumi obiectul sau persoana absentă şi reprezintă poarta de acces către una dintre funcţiile superioare ale gândirii : funcţia simbolică.

Jocurile de repetiţie şi de rutină dezvoltă imaginaţia copilului, dar în egală măsură duc la apariţia primelor interacţiuni „gratuite" cu adultul. Cu alte cuvinte, nu vorbim despre interacţiuni ce au scopul de a satisface necesităţi de bază cum ar fi nevoia de hrană sau de îngrijire, ci despre interacţiuni „de joc".

Către vârsta de 18 luni, jocurile în faţa oglinzii contribuie la recunoaşterea de sine. Aceste jocuri pot deveni o sursă de plăcere pentru copil indiferent de participarea adultului, astfel încât el devine conştient de corpul şi de individualitatea sa. De altfel, o serie de psihanalişti care s-au ocupat de studierea copilului mic (Winnicott, Dolto) vorbesc despre aşa-numitul „stadiu al oglinzii" ca moment extrem de important în dezvoltarea psihică a copilului care, cu surprindere şi plăcere, va lua act de propria individualitate.

În ultimele stadii ale perioadei se constată o dezvoltare intelectuală spectaculoasă ce se traduce prin : descoperirea unor noi căi şi modalităţi de a obţine aceleaşi consecinţe ; evidenţierea începutului formării unui sistem de reprezentări interne, fapt care sugerează iniţierea secvenţelor de rezolvare de probleme, imitarea etc. Toate acestea definesc un comportament ludic spontan care, în pofida aparenţelor, are o importanţă covârşitoare în dezvoltarea psihicului copilului. În plus, aceleaşi elemente stau la baza perfecţionării ulterioare a comportamentelor ludice ale copilului.

7.3.2. Etapa jocurilor copilăriei (de la 2 la 6 ani)

Odată cu înaintarea în vârstă, copilul păşeşte într-o nouă etapă, cea a jocurilor simbolice, în cadrul căreia au loc o serie de transformări şi achiziţii clare, cum ar fi : dezvoltarea imaginaţiei, conştiinţa propriei individualităţi, organizarea mediului ambiant. Dezvoltarea unei lumi fictive sau magice joacă un rol extrem de important în procesul de joc. Procesul de organizare a mediului se traduce prin stabilirea raporturilor între lucruri, prin luarea în stăpânire a domeniului imaginar, prin imitare, prin dezvoltarea de raţionamente şi manipularea obiectelor şi prin dezvoltarea raporturilor sociale. Această perioadă cuprinde două stadii specifice :

a) *Stadiul preoperaţional (2-4 ani)* în care se observă o sporire a capacităţilor de utilizare a reprezentărilor verbale. Este perioada în care copilul trece de la *jocurile practice, simple*, de *tip funcţional* la *jocurile simbolice*. Treptat, copilul va căuta în jocurile sale elementele de noutate pe care va încerca singur să le producă. Prin intermediul mecanismelor specifice de asimilare şi de acomodare, va integra treptat aceste elemente de joc, punându-se astfel bazele primelor experienţe care constituie fundamente ale evoluţiei

intelectuale. Tot acum începe să se manifeste într-o manieră din ce în ce mai accentuată curiozitatea. Considerată de C. Bühler un instinct înnăscut, *curiozitatea* şi căutarea noului îl duc pe copilul de această vârstă către o serie de jocuri noi şi către comportamente amendate uneori de părinţi (desfacerea şi descompunerea jucăriilor este urmarea curiozităţii copilului, şi nu un reflex distructiv). Astfel, jocul copilului capătă dimensiuni noi, se structurează şi se diferenţiază de perioada anterioară.

Pe lângă o sporire accentuată a timpului alocat jocului, apar şi perioade specializate în care copilul dă atenţie unui anumit joc sau unei anumite jucării. De multe ori, foloseşte jucării diverse, dar în egală măsură este capabil să integreze în joc diferite obiecte sau lucruri din mediul proxim, cărora le atribuie funcţii specifice. Mai mult decât atât, lipsa jucăriilor nu este întotdeauna un obstacol în calea jocului. Copilul îşi va „confecţiona" jucării din lucrurile care îl înconjoară, înzestrându-le cu diverse funcţii simbolice (de exemplu, băţul, care pentru băiat este o sabie fermecată, sau păpuşa de cârpe, care pentru fetiţă este zâna din poveşti).

Experienţele asimilate îi vor permite să îşi extindă comportamentul simbolic astfel încât va fi capabil să îşi imagineze diverse personaje, să interpreteze diverse roluri, să imite comportamente şi să inventeze situaţii reale sau imaginare ce contribuie la structurarea capacităţilor sale intelectuale. De multe ori, copilul modelează realitatea în cadrul jocului după cum o cer interesele sale ludice.

b) În *stadiul gândirii intuitive (4-6 ani)*, progresele din domeniul cognitiv sunt deja evidente. Copilul va începe treptat să stabilească relaţii între fenomene. Vorbirea devine mai mult socială şi mai puţin egocentrică. Copilul începe să înţeleagă într-o manieră intuitivă unele concepte logice. În această etapă a dezvoltării, copilul tinde să îşi focalizeze atenţia pe anumite aspecte ale lucrurilor, ignorând în schimb altele. Conceptele pe care şi le formează sunt relativ nediferenţiate, brute şi ireversibile. Este uşor influenţabil, crede fără rezerve în ceea ce i se spune, componentele „magice" au succes la această vârstă. De multe ori, percepţiile imediate depăşesc judecăţile. În domeniul etic-moral, copilul (de exemplu, copilul este convins fără putinţă de tăgadă de existenţa lui Moş Crăciun, a zânelor, a spiriduşilor) nu demonstrează capacitatea de a produce judecăţi şi reguli proprii. Regulile îi vin din exterior, de la adulţi, ca principii acţionale impuse. Acum este capabil să joace un *joc cu reguli*, dar acestea trebuie să fie foarte clare şi precise pentru a le respecta întocmai. În special jocurile cu reguli au o importanţă aparte pentru că pot impune modele de comportament, pot influenţa dezvoltarea abilităţilor sociale ale copiilor şi pot dezvolta un limbaj adecvat.

Datorită capacităţilor creative şi potenţialului de exprimare ale copilului, jocul acestuia devine mult mai diversificat şi mai complex. Gândirea intuitivă a copilului se constituie într-o premisă educaţională consistentă. În acest stadiu, de cele mai multe ori, debutează perioada preşcolarităţii. Introducerea copilului în cadrele educaţiei formale îl va duce către un mediu de învăţare stimulativ din punct de vedere intelectual, diversificat şi bazat în mare măsură pe joc. Practic, întregul proces educativ al acestei perioade se derulează prin intermediul jocurilor şi în direcţia stimulării aptitudinilor şi creativităţii. Jocul, sub multitudinea de forme şi de înfăţişări pe care le poate lua, constituie principalul instrument educaţional şi de socializare.

Grupul de copii devine un element de referinţă pentru copil. Evoluţia sa intelectuală este condiţionată de „popularea" mediului său cu alţi copii. Evoluţia în şi împreună cu

grupul de covârstnici – sublinia Vîgotski – constituie una dintre condiţiile esenţiale pentru evoluţia intelectuală a copilului. Dacă la copiii foarte mici nu este prezentă dorinţa de a se juca cu alţi copii, pentru cei care sunt la vârsta de 4-5 ani privarea de interacţiunea cu grupul de covârstnici constituie mai mult decât o pedeapsă, este o condamnare la o dezvoltare cognitivă limitată.

Toate jocurile de rol specifice acestei etape (copilul pretinde că este... pompier, poliţist, soldat, tată, bucătăreasă, regină, mamă etc.) sunt manifestări clare ale funcţiei simbolice. Copilul imită roluri pe care le observă în apropiere şi reinterpretează diverse „partituri" care aparţin repertoriului unui adult (Smilansky, 1968). Modelele din mediul proxim, comportamentele adulţilor din preajmă influenţează în mod clar jocurile copiilor. La fel lumea magică, la care copilul aderă tot mai accentuat, îi va influenţa în mod clar comportamentul de joc. Lumea magico-simbolică va acapara în această perioadă o mare parte din evoluţia cognitivă a copilului. Dihotomia realitate-ficţiune îl va pune pe copil în faţa unor dileme cognitive ale căror încercări de rezolvare se traduc printr-o evoluţie intelectuală. Această etapă dominată de imitare şi de jocurile de rol reprezintă un timp consistent de pregătire a copilului pentru rolul de adult. De asemenea, jocurile de pictură şi desen, care oferă o înregistrare scrisă a unei activităţi de joc, permit dezvoltarea adecvată a axei simbolice de evoluţie.

O precizare aparte trebuie făcută în legătură cu jocurile de mişcare (alergare, sărituri, jocuri de echilibru, jocurile de mişcare în aer liber, prinderea şi aruncarea mingii etc.). Toate acestea sunt jocuri esenţiale în dezvoltarea psihologică a copilului în general şi în propriocepţie şi dezvoltare psihomotorie în special.

Jocurile cu apa (toarnă, umple, stropeşte) şi jocurile cu pastă de modelat îi permit copilului să îşi dezvolte motricitatea fină şi în egală măsură să îşi exercite imaginaţia, să stăpânească materialul, să îşi materializeze fanteziile. De asemenea, cântecele, poeziile, jocurile muzicale stârnesc şi educă atenţia copilului şi contribuie la rafinarea şi la dezvoltarea discriminării auditive, care îl vor ajuta în achiziţionarea limbii vorbite şi a celei scrise.

O menţiune specială trebuie făcută şi în ceea ce priveşte definirea rolurilor de gen în funcţie de jocuri şi de jucării. Dacă în etapa jocurilor copilăriei mici diferenţierea jucăriilor pe genuri aparţine adulţilor din mediul proxim, după vârsta de 1,5-2 ani jocurile şi jucăriile devin embleme de gen prin alegere individuală. De regulă, fetiţele se orientează spre păpuşi după cum băieţeii se orientează spre maşini. Evident, sub cele două etichete de jucării specifice genului se ascunde o mare varietate de obiecte ce au această funcţie ludică specializată. Acestea însă nu exclud nici pentru fetiţe, nici pentru băieţei experimentarea din când în când a jucăriilor celuilalt gen. Cu certitudine însă regăsim în aceste jocuri şi jucării specifice, elemente de bază pentru interiorizarea rolurilor de gen, roluri ce vor fi interpretate tot mai des şi care, în ultimă instanţă, vor contribui la definirea propriei individualităţi.

Tot în relaţie cu distincţiile de gen trebuie să discutăm succint şi despre jocurile de confruntare sau de „război". Atât jocurile, cât şi jucăriile de confruntare/război îndeplinesc funcţiile clasice ale unui joc/jucării. Acestea îi permit băiatului să deschidă o zonă fantastică în care îşi poate da curs liber imaginaţiei. Copilul îl va imita pe adult şi se va afirma din perspectiva confruntării şi, chiar dacă i se interzic jucăriile care îl plasează în contextul războiului, copilul va găsi alte obiecte-substitut pentru a practica acest tip de jocuri. În orice caz, jucăria va avea întotdeauna rolul unui instrument mediator care îl va ajuta pe copil să îşi exprime imaginaţia, chiar şi prin aceste mijloace. De aceea jucăriile stilizate, care nu reproduc în detaliu armele, sunt mai potrivite decât jucăriile foarte

detaliate sau explicite. În orice caz, adultul trebuie să supravegheze îndeaproape jocurile copilului, să limiteze situaţiile de supraexcitare sau de încărcare negativă. Şi, evident, când preocupările pentru jocurile de confruntare/război sunt prea accentuate, trebuie luate măsuri pentru canalizarea energiilor copilului spre alte forme de manifestare ludică.

Către sfârşitul acestei perioade, prin trecerea către *jocurile cu reguli* tot mai complexe, se dezvoltă raţionamentele, se clarifică noţiunile logice, se dezvoltă spiritul deductiv şi gândirea logico-matematică. Practic, aceste achiziţii netezesc drumul către următoarea etapă de dezvoltare cognitivă a copilului.

7.3.3. Etapa jocurilor de socializare (după 7 ani)

Apetitul pentru joc al copilului se păstrează şi la această vârstă, în pofida schimbării priorităţilor în sensul trecerii în prim-plan a activităţii şcolare. Cel puţin în ciclul primar, jocul didactic rămâne o importantă resursă educaţională. Diversele forme ale acestuia (jocuri logice şi matematice, jocuri de construcţie, jocuri de rol, jocuri de mişcare) satisfac într-o măsură accentuată necesitatea de manifestare a comportamentelor ludice ale copilului. De remarcat, de asemenea, pentru această etapă şi creşterea competitivităţii copiilor în sensul dezvoltării apetitului pentru activităţile agonistice. Întrecerea şi competiţia în diverse domenii (în domeniul intelectual şi în cel fizic) devin tot mai des prezente în joc. Comparaţia cu celălalt, întrecerea pentru demonstrarea calităţilor şi a potenţialului devin constante ale comportamentului ludic, în pofida faptului că se pierde una dintre caracteristicile de bază ale jocului - lipsa unei finalităţi clare. De asemenea, tot ca o formă de joc specifică acestei perioade apare gustul pentru colectare şi întocmire a unor colecţii diverse.

La această vârstă, jocul cu prietenii şi colegii este cel care îl bucură pe copil în mod special. Aceste jocuri sunt cel mai adesea caracterizate prin reguli, care sunt o prefigurare a comportamentului din societate, cu normele, constrângerile şi satisfacţiile sale. În consecinţă, acestea sunt jocuri educative prin excelenţă. De asemenea, este vârsta de iniţiere în jocurile sportive care sunt, la rigoare, adaptări ale sporturilor practicate de adulţi la vârsta copiilor, dar şi vârsta jocurilor de societate, prilej pentru copil de a se întrece şi de a se compara cu părinţii sau cu adulţii din familie (Parten, 1933).

În societatea contemporană, jocurile video sunt extrem de importante. De aceea, nu este de mirare că unii părinţi îşi pun întrebări despre beneficiile sau efectele negative ale acestor jocuri. În cazul în care copilul se izolează de realitatea externă prin intermediul acestor jocuri, va fi dificil să dezvolte legături sociale. În acest caz, jocurile video au un efect negativ de necontestat. Dar în cele mai multe cazuri, copilul îşi invită prietenii să încerce noul joc sau îl joacă în reţea. Am putea găsi aici o formă de socializare, nu ideală, dar oricum preferabilă izolării într-o lume virtuală. De asemenea, dacă adulţii supraveghează discret, dar eficient timpul petrecut în spaţiul virtual şi interacţiunile cu alte persoane realizate de copil prin intermediul calculatorului, acest tip de activitate poate avea un rol de socializare.

Conform unor cercetări (Haugland, 1999), copiii care folosesc calculatoare în activităţi de joc educaţional au câştiguri semnificativ mai mari în dezvoltare în comparaţie cu cei care nu folosesc calculatorul. Aceste câştiguri se manifestă în zona inteligenţei, a aptitudinilor nonverbale, a cunoştinţelor structurale, a memoriei pe termen lung, a dexterităţii manuale, a abilităţilor verbale, a rezolvării de probleme, a abstractizării şi a

abilităţilor conceptuale. Beneficiile folosirii jocurilor educaţionale pe calculator variază în funcţie de experienţa copilului în utilizarea acestuia. Câştigurile potenţiale pentru copiii din ciclul primar sunt enorme: abilităţi motorii şi gândire matematică îmbunătăţite, creşterea nivelului creativităţii, scoruri mai mari la testele de gândire critică şi rezolvare de probleme (Haugland, 1999). În plus, aceşti copii au demonstrat o creştere a nivelurilor de comunicare şi de cooperare şi au dezvoltat atitudini pozitive faţă de învăţare.

Jocurile din etapa copilăriei mici nu sunt complet abandonate; sunt practicate şi continuate jocurile cu caracter artistic, dar ele sunt adaptate la potenţialul de creştere a copilului. De asemenea, asistăm şi la un act de regresie absolut necesar, o reîntoarcere la vârsta copilăriei mici prin intermediul păpuşilor, al jucăriilor de pluş şi al maşinuţelor care sunt păstrate.

Jocurile simbolice sunt privilegiate pe scară largă. Copilul se manifestă cu plăcere şi interes într-o activitate ce va se constitui într-o repetiţie pentru rolul de adult: copilul va dobândi prin anumite jocuri o putere simbolică, eroarea îi este permisă, astfel încât va putea schimba rolurile după cum doreşte. Jocul simbolic este un cadru de manifestare ce îi permite o libertate care nu îi este oferită de viaţa reală.

Jocul simbolic este astfel o necesitate vitală în dezvoltarea copilului. Rolul adultului care îi prezintă aceste jocuri, îl însoţeşte, îl monitorizează şi îi oferă elemente de autonomie este capital. Jocul îi poate ajuta în egală măsură pe adulţi să devină părinţi.

Ajungem astfel la o caracteristică importantă a jocului – facilitarea învăţării. Numeroase studii au demonstrat fără putinţă de tăgadă că prin joc copilul învaţă mai uşor, mai rapid, fără efort, reţinând un volum mai important de informaţii şi cunoştinţe şi contribuind la dezvoltarea de abilităţi şi priceperi. Aceste observaţii au dus la o „revoluţie" în activitatea de la clasă şi s-au materializat prin individualizarea unei forme noi de învăţare: învăţarea prin joc, mult diferită de alte forme de învăţare. Considerat a fi o soluţie la multe dintre problemele învăţământului, în special în ciclurile preprimar şi primar, jocul didactic nu reprezintă în esenţă decât aplicarea unei observaţii de bun-simţ făcute de educatori. Copilul, mai ales cel mic, funcţionează intelectual mult mai bine într-un context dominat de comportamente ludice, care răspund orientării înnăscute către joc şi care îi produc plăcere. În context didactic, jocul poate facilita procesul de asimilare, fixare şi consolidare a cunoştinţelor şi formarea unor competenţe. Jocul, în forma sa didactică, devine un mijloc eficient de dezvoltare intelectuală, permiţând elaborarea de structuri cognitive tot mai complexe şi mai echilibrate.

Utilizând jocul în procesul de predare-învăţare, îmbinând utilul cu plăcutul, activitatea didactică devine mai atractivă şi se pliază pe trebuinţele şi pe interesele copilului. În învăţământul preprimar şi primar, jocul didactic se poate organiza cu succes la toate disciplinele şcolare, în orice moment al lecţiei. Elementele ludice stimulează creativitatea, libertatea de gândire şi acţiune a copiilor, dezvoltă iniţiativa, curajul, voinţa, perseverenţa, combativitatea, corectitudinea, disciplina, spiritul de cooperare, comportamentul civilizat. Orientări recente mută tot mai mult accentul de pe factorii intelectuali pe cei motivaţionali şi afectivi, iar jocul poate fi instrumentul cel mai eficient pentru integrarea afectiv-emoţională a participanţilor.

Pentru a deveni joc, o activitate didactică trebuie proiectată astfel încât să includă elemente ludice: explorarea, surpriza, aşteptarea, ghicirea, întrecerea. Alături de cadrul oferit de grădiniţă şi de şcoală, o atenţie specială trebuie acordată rolului mediilor extraşcolare ce contribuie în paralel la dezvoltarea şi la formarea tinerilor.

Referințe bibliografice

Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.
Bühler, C. (1935). *From Birth to Maturity*. Londra : Kegan Paul, Trench, & Trubner.
Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.
Chateau, J. (1967). *L'enfant et le jeu* (ed. a II-a). Paris : Les Editions du Scarabée [(1970). *Copilul și jocul*. București : Editura Didactică și Pedagogică].
Claparède, E. (1964). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, vol. 2 (ed. a XI-a). Geneva : Kündig.
Dolto, F. (1994). *Les étapes majeures de l'enfance*. Paris : Gallimard.
Erikson, E. (1977). *Childhood and Society* (ed. a II-a). New York : Norton.
Fagen, R.M. (1976). Exercise, Play, and Physical Training in Animals. In P.P.G. Bateson, & P.H. Klopfer (Eds.), *Perspectives in Ethology* (pp. 189-219). New York : Plenum.
Ferran, P., Mariet, F., & Porcher, L. (1978). *A l'école du jeu*. Paris : Bordas.
Haugland, S.W. (1999). What Role Should Technology Play in Young Children's Learning ? *Young Children*, *54(6)*, 26-31.
Huizinga, J. (2003). *Homo ludens*. București : Humanitas.
Krasnor, L.R., & Pepler, D.J. (1980). The Study of Children's play : Some Suggested Future Directions. In K. Rubin (Ed.), *Children's play* (pp. 85-95). San Francisco : Jossey-Bass.
Montaigne, M. de (2002). *Essais*. Paris : PUF.
Parten, M. (1933). Social Play Among Preschool Children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *28*, 136-147.
Piaget, J. (1947). *Psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin [(1965). *Psihologia inteligenței*. București : Editura Științifică].
Platon (1986). *Opere V. Republica*. București : Editura Științifică și Enciclopedică.
Smilansky, S. (1968). *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. New York : Wiley.
Smith, P.K. (2010). *Children and Play*. West Sussex : Wiley-Blackwell.
Smith, P.K., & Vollstedt, R. (1985). On Defining Play : An Empirical Study of the Relationship between Play and Various Play Criteria. *Child Development*, *56(4)*, 1042-1050.
Vygotsky, Lev (1933). Play and its Role in the Mental Development of the Child. *Voprosy psikhologii*, *6*. www. marxists.org.
Winnicott, D.W. (1957). *L'enfant et le monde extérieur*. Paris : Payot.
Winnicott, D.W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

Capitolul 8

Parteneriatul cu familia în educația timpurie

*Simona Butnaru**

8.1. Ce este parteneriatul educaţional?

În literatura de specialitate nu există o definiţie unanim acceptată a termenului *parteneriat*, acesta fiind utilizat adesea interşanjabil cu alţi termeni şi sintagme precum: *colaborare*, *coordonare*, *integrare a serviciilor*, *reţea de servicii*, *lucru în echipă*, *activitate comună între organizaţii* (Purcal *et al.*, 2011). Unele definiţii întâlnite (vezi Cox-Petersen, 2011) atribuie parteneriatului sensul de înţelegere prin care două sau mai multe persoane sau grupuri lucrează împreună pentru atingerea unor scopuri comune. Membrii parteneriatului educaţional sunt furnizori de servicii educaţionale care altminteri sunt organisme independente, dar care cooperează pentru atingerea unui scop comun (Dowling *et al.*, 2004). Parteneriatul poate fi formal, informal sau chiar implicit; pentru a funcţiona eficient, trebuie să aducă beneficii tuturor părţilor implicate. Scopul parteneriatului educaţional este să ofere cea mai bună educaţie posibilă tuturor copiilor.

Niciuna dintre organizaţiile din comunitate nu poate oferi singură întreaga gamă de servicii şi programe de dezvoltare, prevenţie şi intervenţie necesare tinerilor pentru maturizarea lor ca adulţi de succes (NCFY, 1996). Din acest motiv sunt necesare mecanisme ale parteneriatului precum colaborarea, coordonarea, lucrul în reţea între factorii din comunitate (servicii sociale, instituţii educaţionale, decidenţi politici, lideri ai comunităţii, tineri). În plus, parteneriatul oferă avantajele reducerii costurilor prin evitarea duplicărilor, permit furnizarea către clienţi a unor servicii de mai bună calitate, integrate, holistice, eficiente, ameliorează accesul la servicii, contribuie la îmbunătăţirea sănătăţii şi stării de bine a utilizatorilor (Purcal *et al.*, 2011; Dowling *et al.*, 2004).

Parteneriatul eficient între părinţi şi profesori, între familii şi şcoli facilitează învăţarea temeinică. Procesele colaborative, de coordonare şi lucru în reţea sunt realizate prin activităţi precum crearea de noi structuri şi procese organizaţionale pentru planificarea şi implementarea unor programe comune, pentru împărtăşirea unor informaţii relevante sau pentru recomandarea clienţilor (Purcal *et al.*, 2011). În parteneriat nu îşi au locul membri care dictează cine, ce şi de ce trebuie să facă. Deciziile sunt luate colaborativ. Parteneriatul

* Conferenţiar universitar doctor, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Departamentul de Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi.

real cere scopuri comune, respect reciproc, comunicare deschisă, confruntare cu problemele, căutarea de soluții comune, reglată de exercițiul negocierii și de intenția de a se implica în colaborări viitoare (Cox-Peterson, 2011 ; Ball, 1994, 44 ; Garland, Plemmons și Koontz, 2006).

Studiile din domeniu arată că viziunea principială asupra parteneriatului educațional este mai curând ideală, practica fiind adesea locul unor situații inconfortabile atât pentru profesori, cât și pentru alți factori implicați (Stacey, 1991). Profesorii își pot simți amenințat statutul profesional (Edwards și Knight, 1994), în timp ce părinții se pot simți tensionați din cauza asumării unor responsabilități educaționale față de care se simt nepregătiți (Foot *et al.*, 2000) sau nemotivați să se implice, întrucât standardele și prioritățile activităților sunt aliniate mai curând la nevoile profesorilor decât la nevoile familiilor (Lawson, 2003).

Implicarea părinților în relația cu școala pentru a ameliora calitatea educației primite de copii se realizează pe mai multe paliere (Epstein, 1990) :

- asigurarea sănătății și securității copiilor, pregătirea pentru școală și asigurarea condițiilor favorabile pentru sprijinirea progresului educațional ;
- comunicarea dintre școală și familie despre programele școlii, progresul elevilor (prin anunțuri, pliante, întâlniri cu părinții) ;
- participarea voluntară la activități educative, culturale, sportive organizate de școală, oferirea de ajutor profesorilor, personalului administrativ și elevilor în situații variate ;
- implicarea în activități de învățare desfășurate de elevi acasă ;
- implicarea părinților în procesul de luare a deciziilor la școală (participarea la consiliul profesoral, la grupuri de suport ale părinților) ;
- colaborarea părinților cu organizații din comunitate care au scopuri educaționale, sprijină și întăresc oportunitățile de învățare ale copiilor (programe și evenimente culturale, educație sanitară, programe destinate prevenirii abuzului de substanțe etc.).

8.2. Condiții ale eficienței parteneriatului educațional

Eficiența sau succesul parteneriatului educațional sunt dificil de definit și de măsurat. În general, eficiența parteneriatului educațional este definită prin raportare mai curând la procesele subiacente decât la rezultatele acestora (Sullivan și Skelcher, 2002). În problematica parteneriatului educațional, cantitatea nu garantează calitatea – un concept multifațetat prin care putem înțelege : achizițiile copilului, adecvarea ofertei educaționale, raportul numeric cadre didactice – copii (Elfer și Wedge, 1996 ; Mooney și Munton, 1998). Din perspectiva părinților, calitatea serviciilor educaționale este asigurată prin adecvarea lor la așteptările și la valorile părinților (Foot, Howe, Cheyne, Terras și Rattray, 2000). Calitatea parteneriatului educațional poate fi influențată de șase categorii de factori (Mattessich *et al.*, 2001) :

- mediul parteneriatului – tradiția cooperării sau colaborării în comunitate, un climat sociopolitic favorabil, grupul colaborativ privit ca lider legitim ;
- caracteristicile membrilor – respect reciproc, înțelegere și încredere, membrii consideră colaborarea ca fiind în propriul interes, abilitatea de a ajunge la compromis, apropierea dintre membri din categorii diferite ;

- procesele desfăşurate – membrii consideră mize importante atât procesele, cât şi rezultatele, există mai multe niveluri de implicare în organizaţie, flexibilitate, dezvoltarea unor roluri clare, ritm de realizare adecvat, adaptabilitate;
- comunicarea între membri – deschisă şi frecventă, stabilirea unor relaţii şi legături de comunicare informale;
- scopuri – obiective concrete şi realizabile, viziune împărtăşită, scop unic;
- resurse – fonduri, personal, materiale, timp suficiente, leadership şi facilitare eficiente.

Hardy şi colaboratorii săi (2000) descriu şase principii a căror respectare duce la construirea unor parteneriate de succes – recunoaşterea şi acceptarea nevoii de parteneriat, construirea unui scop clar şi realist, asigurarea angajării şi implicării; dezvoltarea şi menţinerea încrederii, crearea unei înţelegeri clare şi robuste; asigurarea monitorizării, evaluării şi învăţării. Succesul parteneriatului educaţional se obţine şi prin: comunicare eficientă, viziune comună, cunoştinţe, încredere reciprocă între organizaţiile partenere, structură de conducere adecvată şi flexibilă, implicare susţinută a managerilor, finanţare sigură, timp adecvat, forţă de muncă şi asistenţă tehnică (Roussos şi Fawcett, 2000; Asthana *et al.*, 2002; Sullivan şi Skelcher, 2002; Percy-Smith, 2006; Lester *et al.*, 2008).

Mattessich şi colaboratorii săi (2001) descriu *colaborarea* drept cea mai înaltă formă de efort comun a două organizaţii care rămân diferite, pe un continuum ce trece prin *independenţă* (fiecare îşi îndeplineşte rolul), *cooperare* (ne spunem unii altora ceea ce facem) şi *coordonare* (dacă tu faci asta, eu voi face asta). Colaborarea este reflectată în structuri dezvoltate în comun prin împărtăşirea responsabilităţii, prin autoritate reciprocă şi asumarea răspunderii pentru succes şi împărţirea resurselor şi rezultatelor. Conform lui Winer şi Ray (1994), colaborarea este o relaţie bine definită şi reciproc avantajoasă între două sau mai multe organizaţii în scopul de a dobândi rezultate pe care sunt mai probabil să le obţină împreună decât independent.

Parteneriatul eficient cere o bună colaborare între factorii implicaţi. Mai ales la vârstele mici, educaţia de calitate necesită implicarea nemijlocită şi susţinută a familiei. În atribuţiile unui bun părinte intră implicarea în educaţia copiilor, colaborarea cu instituţiile de învăţământ, însă îndeplinirea acestora nu este lipsită de tensiuni şi incertitudini. Părinţii nu ştiu ce se aşteaptă de la ei, cum şi în ce fel este benefic să se implice în parteneriatul educaţional, fapt pentru care tind să se detaşeze de rolul lor educativ odată cu intrarea copiilor în grădiniţă şi şcoală, asumându-şi roluri predominant de creştere şi de îngrijire. Pe de altă parte, profesorii sunt pregătiţi să predea copiilor preşcolari, dar adesea slab instruiţi să lucreze cu părinţii. Adesea, profesorii nu au suficiente cunoştinţe despre cultura, istoria, statutul social al familiilor din care provin copiii (Carreon, Drake şi Barton, 2005; Coley, 2001; Epstein, 1990; Gillanders, McKinney şi Ritchie, 2012).

Părinţii lipsiţi de abilităţi pot manifesta comportamente şi atitudini ce reflectă frustrare, stres, depresie, neajutorare şi dependenţă totală faţă de furnizorii de servicii. Programele de responsabilizare şi de abilitare a părinţilor plasează controlul la părinţi (McDowell şi Klepper, 2000) prin atribuirea unor roluri de control, acces la resurse, oferirea dreptului de a alege şi de a participa, dezvoltarea încrederii şi autoeficacităţii (Jones *et al.*, 1996). Programele de responsabilizare formează părinţilor competenţe de rezolvare a problemelor, de îndeplinire a nevoilor, de atingere a scopurilor familiei.

Abilitarea sau responsabilizarea parentală este asumată tot mai mult ca un scop şi un rezultat important al serviciilor educaţionale şi de consiliere pentru copii şi părinţi.

Abilitarea parentală este procesul prin care părinții dobândesc cunoștințe despre parentalitate, abilități parentale eficiente, își măresc gradul de participare și de implicare în educația copiilor și nivelul încrederii și autoeficacității în exercitarea rolului educațional de părinte (Brookman-Frazee, 2004), prin care conduc eficient rutinele zilnice, interacționează eficient cu educatorii și își pozitivează judecățile despre sine (Scheel și Rieckmann, 1998). Responsabilizarea parentală include o dorință de a-și forma noi abilități parentale și de a juca un rol activ de colaborator al profesorilor în educația copilului, în comunitate și în deciziile cu privire la educație (Heflinger *et al.*, 1997).

Souto-Manning și Swick (2006) au propus un model al responsabilizării și al implicării parentale în șase pași:

- focalizarea pe punctele tari ale familiei și copilului;
- includerea, validarea și angajarea familiilor;
- recunoașterea și valorizarea multiplelor forme de implicare;
- oferirea de oportunități de învățare pe tot parcursul vieții pentru profesori, copii și familii;
- construirea încrederii prin colaborare;
- manifestarea aprecierii, recunoaștererii și receptivității față de diversitatea culturală și lingvistică a familiei.

Din perspectivă ecoculturală, serviciile socioeducaționale oferite familiilor trebuie să se potrivească rutinelor zilnice ale familiilor și să încorporeze scopurile și sensurile cărora le sunt subordonate, să pună în valoare punctele tari ale familiilor, să privească realitatea din perspectiva clienților și să le ofere oportunitatea de a avea inițiative compatibile cu scopurile și valorile lor (Gallimore, Goldenberg și Weisner, 1993; Paul și Frea, 2002). Bronfenbrenner (1986) sublinia că familiile sunt mediul cel mai puternic în influențarea învățării și dezvoltării.

Familiile pot fi sprijinite în îndeplinirea funcțiilor educaționale urmând un model centrat pe profesioniștii care oferă servicii sau un model al abilitării familiei. În modelul expert se presupune că profesioniștii dispun de expertiză și instrumente pentru a evalua, a diagnostica, a proiecta și a implementa intervenții pentru tratarea eficientă a problemelor familiilor (Osher și Osher, 2002). De regulă, acest tip de parteneriat urmărește pregătirea copiilor pentru școală, pentru a îndeplini standardele și așteptările instituționale, cum să ajute părinții școala și profesorii (Graue, 1993). Deși acest model prezintă pentru familii avantajul de a beneficia de expertiza unor specialiști calificați pentru a rezolva o serie de probleme, punctul său slab poate să constea în dependența părinților de expertiza unor profesioniști. Modelul focalizat pe abilitarea familiei vizează promovarea comportamentelor de autosusținere și de autodezvoltare ale familiei, pornind de la competențele deja existente. În cadrul modelului, contribuția specialiștilor este de a-i învăța pe clienți să se implice în procesul de rezolvare a propriilor probleme, deoarece sunt numeroase situațiile în care familiile își pot rezolva problemele doar cu puțin ajutor din partea unui profesionist. Astfel, părinții pot dobândi sentimentul controlului personal (Trivette *et al.*, 1996), pot lua decizii privind scopurile și implementarea intervențiilor. În acest model, părinții și profesioniștii sunt parteneri în proiectarea și în implementarea intervențiilor (Bailey *et al.*, 1998). Se consideră că acest tip de intervenție este mai competent și mai consistent implementat.

O definiţie cuprinzătoare a parteneriatului colaborativ cu familiile este oferită de Lucyshyn şi colaboratorii săi (2002) – relaţie reciprocă în care membrii familiei şi profesioniştii oferă expertiză complementară şi rezolvă probleme împreună. Modelul noncolaborativ al educaţiei părinţilor este didactic şi ierarhic, în care profesionistul ia decizii pentru părinţi fără a ţine cont de contribuţiile lor şi de contextul familiei (Webster-Stratton, Reid şi Hammond, 2001). Cercetările privind colaborarea dintre părinţi şi profesionişti evidenţiază că unul dintre cele mai importante aspecte ale relaţiei este împărtăşirea puterii şi a responsabilităţii (DeChillo, Koren şi Schultze, 1994). O asemenea colaborare este o relaţie flexibilă care oferă părinţilor oportunitatea de a face alegeri privind serviciile pentru copiii lor (Turnbull, Turbiville şi Turnbull, 2000). Componentele parteneriatelor de succes sunt scopurile asumate de ambele părţi, expertiză împărtăşită, responsabilitate împărtăşită, adaptare culturală, rezolvare colaborativă a problemelor, o abordare bazată pe puncte tari. În general, profesioniştii sprijină părinţii în rezolvarea problemelor legate de copii, şi nu rezolvă direct problemele în locul părinţilor. Deşi profesionistul îl învaţă pe părinte unele tehnici pentru a-şi ajuta copilul, părintele este cel care decide cum va aplica tehnicile respective în familia sa (Turnbull, Turbiville şi Turnbull, 2000).

În educaţia timpurie, relaţiile pozitive şi comunicarea deschisă sunt elemente-cheie ale parteneriatului cu familia. Este important ca procesul de comunicare să nu fie superficial sau critic, ci constructiv, să genereze reciproc învăţare despre credinţe şi practici (Epstein, 2011). În parteneriatul dintre părinte şi profesionist, profesionistul poate fi expert într-o intervenţie comportamentală specifică, în timp ce părintele este expert în ceea ce priveşte propriul copil şi trebuie să fie responsabil de decizia asupra procedurilor care vor fi încorporate în rutinele zilnice din familia sa. Literatura domeniului recunoaşte importanţa implicării parentale active în dezvoltarea şi implementarea programelor de intervenţie pentru copii. Relaţii sănătoase de parteneriat între familii şi şcoli pot fi construite prin practici care să creeze o bună primire familiilor, să onoreze familiile şi să conecteze şcoala cu familiile (Souto-Manning şi Swick, 2006). Adevărata colaborare implică un schimb de valori între parteneri (Austin, 2000) şi aprecierea unor perspective diferite.

8.3. Beneficii ale parteneriatului educaţional

Parteneriatul eficient promovează în general o educaţie de mai bună calitate pentru elevi şi familiile lor şi formarea profesorilor pentru a încuraja mai mult implicarea comunităţii (Rust şi Blakemore, 1990; Dimmock *et al.*, 1996). Lueder (1998) a evidenţiat o serie de beneficii ale parteneriatelor pentru şcoli, profesori, părinţi şi elevi:

- Pentru instituţiile de învăţământ, principalele avantaje ale derulării parteneriatelor sunt: o mai bună comunicare între părţile implicate, ameliorarea disciplinei, reducerea violenţei, condiţii mai bune de lucru, ameliorarea înţelegerii şi acceptării diverselor categorii de elevi şi a familiilor lor, ameliorarea atitudinilor şi relaţiilor între profesori, elevi şi familiile lor, intensificarea participării familiilor la evenimentele şcolii.
- Principalele beneficii obţinute de profesori prin derularea parteneriatelor educaţionale sunt: experienţe de predare pozitive, mai mult suport şi apreciere din partea familiilor, mai puţine probleme de disciplină, elevi mai receptivi, scăderea stresului şi

frustrării, conştientizarea diversităţii familiilor şi scăderea stereotipurilor, relaţii mai apropiate cu elevii şi expectanţe mai înalte faţă de toţi elevii.

- Pentru familii, principalele beneficii ale parteneriatului educaţional sunt : creşterea capacităţii de a sprijini educaţia copiilor şi de a lua decizii favorabile educaţiei, relaţii mai apropiate între părinţi şi copii, mai mult sprijin din partea comunităţii, o mai bună comunicare între familie şi şcoală, mai multe oportunităţi de a lucra cu profesorii, aşteptări mai bune privind temele şi învăţarea acasă şi acces mai larg la resursele şcolii şi comunităţii.
- Pentru elevi, principalele beneficii obţinute prin parteneriatul educaţional sunt : ameliorarea rezultatelor şcolare şi a rezultatelor învăţării, transformarea atitudinii faţă de şcoală în una pozitivă, frecvenţă şcolară mai bună, scăderea ratei abandonului şi indisciplinei şcolare, frecvenţă şi calitate mai bună a efectuării temelor pentru acasă, ameliorarea încrederii în sine şi ameliorarea relaţiilor în familie.

Bazele parteneriatului educaţional trebuie aşezate din perioada educaţiei timpurii, când dominanta activităţii nu este constituită de instrucţie, ci de socializare, dobândirea autonomiei şi pregătirea pentru experienţa şcolarităţii. Experienţele timpurii trăite în familie vor avea efecte pe parcursul întregii existenţe a copilului (Brazelton şi Greenspan, 2000 ; Sukhram şi Hsu, 2012 ; Lamb, 1997 ; Grossmann *et al.*, 2002).

Teoria ataşamentului susţine importanţa relaţiilor de sprijin, de susţinere dintre părinţi şi copii pentru a-i învăţa să exploreze lumea şi să interacţioneze cu cei din jur (Coley, Lewin-Bizan şi Carrano, 2011). Este bine cunoscut rolul stimulativ în plan cognitiv şi socioemoţional al interacţiunilor verbale, jocurilor şi activităţilor structurate pe care copiii le desfăşoară cu părinţii lor (Lamb, 1997 ; Grossmann *et al.*, 2002). Stimularea copilului în familie contribuie la dezvoltarea capacităţilor de autoreglare care vor susţine mai târziu procesele de învăţare din şcoală. Menţinerea implicării părinţilor în educaţie pe măsură ce copiii cresc este un factor pozitiv pentru dezvoltare. Comportamentele calde şi sensibile ale taţilor facilitează dezvoltarea abilităţilor cognitive ale copiilor mai mult decât activităţile de stimulare cognitivă, pentru că percepţia atitudinii parentale calde dezvoltă sentimentul siguranţei, conexiunii şi încrederii care îi oferă copilului o bază sigură de pe care poate să exploreze lumea şi să interacţioneze cu ea (Ainsworth *et al.*, 1978 ; Palkovitz, 2007 ; Gershoff, 2002 ; McLoyd, 1998). Susţinerea din partea tatălui constituie un puternic factor protector pentru dezvoltare.

Comportamentele parentale punitive şi bazate pe control au efecte negative, inhibând explorarea activă a mediului, interacţiunile cu lumea, dezvoltarea limbajului şi a cogniţiei în general, precum şi dezvoltarea capacităţii de autoreglare implicată în procesele de învăţare. Părinţii cu venituri reduse restrâng accesul copiilor la oportunităţi de dezvoltare cognitivă, investind în educaţie resurse economice modeste ; în plus, tind să practice stiluri parentale caracterizate de control şi duritate, mai puţin afectuoase şi receptive la nevoile copiilor (McLoyd, 1998) care se repercutează negativ asupra dezvoltării capacităţilor cognitive. Aplicarea de către taţi a unor măsuri disciplinare dure în timpul perioadei preşcolare prezice în general abilităţi scăzute de lectură şi de matematică ; măsurile restrictive, punitive descurajează explorarea, stima de sine şi dezvoltarea, inhibând învăţarea pe termen lung (Shannon *et al.*, 2002 ; Tamis-LeMonda *et al.*, 2004). Familiile monoparentale, în care copiii sunt crescuţi de mame singure, cu venituri scăzute pot de asemenea să influenţeze negativ evoluţia copiilor (Coley, 2001).

8.4. Factori care împiedică implicarea părinţilor în educaţie

Părinţii pot fi incapabili sau reticenţi să se implice în educaţia copiilor şi să colaboreze cu şcoala din mai multe motive, printre care mai frecvent menţionate în literatura de specialitate sunt izolarea socială, oboseala, depresia şi sărăcia. Izolarea socială, dificultatea de a stabili relaţii cu alte familii se manifestă şi se extinde şi asupra relaţiei cu instituţia de învăţământ. Pentru contracararea efectelor izolării se impune necesitatea incluziunii familiei şi a construirii sentimentului apartenenţei la comunitate şi al comuniunii cu ceilalţi membri ai comunităţii. Faptul că nu înţeleg rolul pe care ar trebui să îl joace în interacţiunea cu şcoala şi valoarea implicării lor în educaţia copiilor îi împiedică pe părinţi să se angajeze în activităţi colaborative cu grădiniţa (Barnard, 2004). Prin întâlniri individuale şi colective, educatorii trebuie să le prezinte părinţilor ceea ce se aşteaptă de la ei.

Oboseala este un factor care a fost asociat cu scăderea implicării parentale, scăderea competenţei parentale autopercepute, creşterea stresului parental şi a iritabilităţii în relaţiile părinţi-copii (Coley, 2001). Părinţii obosiţi oferă mai puţin sprijin copiilor, au o dietă necorespunzătoare, o calitate slabă a somnului, stiluri de coping necorespunzătoare (autoblamare, scăderea implicării). Depresia a fost indicată într-un număr mare de studii drept factor ce afectează funcţionarea familiei şi se repercutează negativ asupra dezvoltării sociale şi şcolare a preşcolarilor şi şcolarilor (Beardslee, Versage şi Gladstone, 1998 ; Bohnert, Martin şi Garber, 2007). Depresia părinţilor este adesea asociată cu alte comorbidităţi, precum alcoolismul, anxietatea, care apar pe fondul unor contexte sociale nefavorabile cum ar fi sărăcia, izolarea socială şi expunerea la violenţă.

Sărăcia este un alt factor care împiedică implicarea parentală în educaţie, între sărăcie şi depresie stabilindu-se un determinism reciproc, mai ales în rândul femeilor : jumătate dintre femeile sărace dezvoltă simptome depresive (Love *et al.*, 2005), iar persoanele depresive au dificultăţi în a acţiona pentru a scăpa de sărăcie (Dearing, McCartney şi Taylor, 2006). Beardslee şi colaboratorii săi (1998) au menţionat depresia la copii, apariţia unor probleme de sănătate fizică, probleme comportamentale şi emoţionale, printre efectele negative ale depresiei părinţilor asupra copiilor.

Parteneriatul educaţional poate eşua şi din cauza unor probleme metodologice, a unor abordări limitate, centrate pe nevoile şcolii, şi nu ale familiilor, alese de iniţiatori (Lawson, 2003), din cauza lipsei de adaptare la particularităţile culturale, etnice, socioeconomice ale publicului şcolar, în special minoritar (Mattingly *et al.*, 2002), a neluării în considerare a credinţelor, scopurilor, intereselor şi circumstanţelor de viaţă ale părinţilor, a lipsei de preocupare pentru a li se explica părinţilor ce se aşteaptă de la ei (Carreon *et al.*, 2005) şi a perpetuării în şcoală a relaţiilor inechitabile existente în societate în general (Gillanders, McKinney şi Ritchie, 2012).

8.5. Studiu despre credințele părinților și ale profesorilor privind calitatea educației preșcolarilor și implicarea părinților în educație

Cercetarea întreprinsă a explorat calitatea serviciilor educaționale oferite de grădiniță și implicarea părinților în educația copiilor lor urmărind :

- credințele părinților și profesorilor despre calitatea serviciilor educaționale oferite de grădiniță și despre importanța implicării părinților lor în îngrijirea și educația copiilor ;
- diferențele între credințele părinților și credințele profesorilor cu privire la serviciile educaționale oferite în grădiniță și la implicarea parentală ;
- investigarea relațiilor dintre credințele părinților și profesorilor despre calitatea educației și implicarea parentală în educație.

8.5.1. Participanți

La cercetare au participat 41 de profesori și 122 de părinți de la patru grădinițe cu program prelungit din municipiul Iași. Profesorii au fost toți femei cu vârste cuprinse între 21 și 64 de ani (M = 38,92, SD = 12,81), majoritatea cu studii superioare (4,9% – diplomă de bacalaureat, 82,9% – diplomă de licență, 12,2% – diplomă de master), cu o experiență didactică de 0-2 ani (12%), 3-5 ani (7,3%), 6-10 ani (24,4%), 11-20 ani (19,5%) și peste 20 ani (36,6%). Majoritatea profesorilor au obținut gradul didactic I în învățământ (46,3%) și gradul didactic II (17,1%), 19,5% – cadre didactice definitive, iar 17,1% – cu statut de debutant.

Părinții care au participat la anchetă au avut vârste cuprinse între 24 și 54 de ani (M = 35,89, SD = 5,36), majoritatea au fost mame (mame – 80,3%, tați – 19,7%) cu studii superioare (4,1% – școală primară, 0,8% – școală secundară, 17,2% – diplomă de bacalaureat, 59% – diplomă de licență, 18,9% – diplomă de master). Profilul ocupațional al părinților a fost următorul : salariat – 88,5%, liber profesionist – 7,4%, mamă casnică – 4,1%. Sub aspectul structurii familiei, majoritatea părinților intervievați au declarat că fac parte din familii nucleare cu copil unic (50,4%) sau din familii nucleare cu 2 sau mai mulți copii (34,4%), doar 7,4% având familii monoparentale formate din mame singure cu un copil, 6,6% – doi sau mai mulți copii, iar 0,8% – familii monoparentale formate din tată și copil. Statutul copilului în cadrul familiei a fost în majoritatea cazurilor copil unic (59%), apoi 9,8% primul născut, 4,1% mijlociu, 27% mezin.

8.5.2. Instrumente

Datele au fost culese prin anchetă pe bază de chestionar. Instrumentul utilizat a constat într-o scală de tip Lickert, compusă din 40 de itemi. 19 itemi au vizat calitatea educației oferite în grădiniță și au fost preluați din *Scale for Early Education Provision* (Foot *et al.*, 2000), fiind grupați în patru categorii : *îngrijire, siguranța copilului* – 4 itemi

(de exemplu, atitudinea personalului faţă de copil este caldă, prietenoasă), *educaţie* – 6 itemi (de exemplu, copilul îşi însuşeşte suficiente cunoştinţe în grădiniţă), *organizare* – 4 itemi (de exemplu, numărul de copii din grupă este rezonabil), *satisfacerea unor nevoi ale părinţilor* – 5 itemi (de exemplu, grădiniţa funcţionează după un orar adaptat programului de lucru al părinţilor). Coeficientul alpha-cronbach pentru această scală a fost de 0,83.

Scala *Implicare parentală* (21 de itemi) a vizat importanţa implicării părinţilor în educaţia copiilor lor şi a fost construită pe baza modelului teoretic al implicării parentale în educaţie (Epstein, 1990). Itemii au fost grupaţi în 6 factori şi au fost formulaţi în două variante diferite, administrate părinţilor şi, respectiv, profesorilor:

- îngrijirea copilului – 5 itemi (de exemplu, îi asigur copilului în suficientă măsură hrană şi haine/părinţii îi asigură copilului în suficientă măsură hrană şi haine);
- comunicarea cu grădiniţa – 4 itemi (de exemplu, întreb educatoarele despre comportamentul şi progresul copilului/părinţii ne întreabă despre comportamentul şi progresul copilului lor);
- implicarea în activităţi desfăşurate în grădiniţă – 3 itemi (de exemplu, le ajut pe educatoare la buna organizare şi desfăşurare a unor activităţi educative/părinţii ne ajută la buna organizare şi desfăşurare a unor activităţi educative);
- implicare în educarea copilului acasă – 4 itemi (de exemplu, consolidez acasă cu copilul învăţarea începută în grădiniţă/părinţii consolidează acasă cu copilul învăţarea începută în grădiniţă);
- implicare în luarea deciziilor în grădiniţă – 2 itemi (de exemplu, contribui la luarea deciziilor privind activităţile opţionalele organizate în grădiniţă/părinţii contribuie la luarea deciziilor privind activităţile opţionalele organizate în grădiniţă);
- voluntariat în cadrul comunităţii – 3 itemi (de exemplu, mă implic voluntar în activităţi ale unor fundaţii şi asociaţii care oferă servicii educaţionale copiilor/părinţii se implică voluntar în activităţi ale unor fundaţii şi asociaţii care oferă servicii educaţionale copiilor). Coeficientul alpha-cronbach pentru această scală a fost de 0,88.

Părinţii şi profesorii au fost solicitaţi să îşi exprime opiniile despre importanţa calităţii serviciilor de educaţie timpurie şi a implicării parentale în educaţia copiilor mici, apreciind fiecare afirmaţie cu o cifră de la 1 (neimportant) la 4 (foarte important), un scor mare indicând importanţa crescută acordată factorului. Scorul pentru fiecare factor a fost calculat ca medie aritmetică a scorurilor itemilor.

Rezultatele au indicat diferenţe semnificative statistic între părinţi şi profesori în privinţa percepţiei asupra calităţii serviciilor oferite de grădiniţă pe indicatorii îngrijire/siguranţă ($t[125,95] = -2,23$, $p = 0,02$) şi receptivitate la nevoile părinţilor ($t(161) = 2,35$, $p = 0,02$). Profesorii din învăţământul preşcolar atribuie o mai mare importanţă îngrijirii şi siguranţei copiilor în grădiniţă decât părinţii, iar părinţii consideră într-o măsură mai mare decât profesorii că este important ca grădiniţa să răspundă unor nevoi ale părinţilor, precum adaptarea orarului de funcţionare la programul lor de lucru şi la perioada vacanţelor şcolare.

Tabelul 8.1. *Factori ai calităţii educaţiei în grădiniţă (1-4) şi ai implicării părinţilor în educaţia copiilor (5-10)*

Factori	*Statut*	*Număr*	*Medie*	*Abatere standard*
1. Îngrijirea copilului în grădiniţă	Părinţi	122	3,8115	0,34664
	Profesori	41	3,9085	0,19167
2. Educaţie în grădiniţă	Părinţi	122	3,6516	0,46897
	Profesori	41	3,5569	0,37751
3. Organizarea grădiniţei	Părinţi	122	3,5	0,48638
	Profesori	41	3,4268	0,46852
4. Sensibilitate la nevoile părinţilor	Părinţi	122	3,4475	0,48723
	Profesori	41	3,2293	0,58747
5. Îngrijirea copilului în familie	Părinţi	122	3,8885	0,23005
	Profesori	41	3,6293	0,46596
6. Comunicarea familie-grădiniţă	Părinţi	122	3,5738	0,47964
	Profesori	41	3,3963	0,53026
7. Implicarea părinţilor în grădiniţă	Părinţi	122	3,3333	0,59071
	Profesori	41	3,2764	0,69082
8. Implicarea părinţilor în familie	Părinţi	122	3,6824	0,41664
	Profesori	41	3,2317	0,74664
9. Implicarea părinţilor în luarea deciziilor în grădiniţă	Părinţi	122	3,2582	0,7364
	Profesori	41	3,4634	0,55216
10. Implicarea părinţilor în activităţi de voluntariat	Părinţi	122	2,4508	0,99394
	Profesori	41	2,561	0,97593

În ceea ce priveşte implicarea părinţilor în educaţie, rezultatele au evidenţiat diferenţe semnificative statistic în favoarea părinţilor, pe indicatorii : îngrijirea copilului în familie ($t(46,71) = 3,42$, $p = 0,00$), comunicarea familie-grădiniţă ($t[161] = 1,99$, $p = 0,04$), implicarea părinţilor în activităţi educative în familie ($t[48,63] = 3,67$, $p = 0,00$). Părinţii au apreciat cu scoruri mai mari decât profesorii implicarea lor în educaţia copiilor.

Părinţii care au considerat comunicarea dintre familie şi grădiniţă ca fiind foarte importantă au apreciat ca fiind importantă şi implicarea lor în activităţile desfăşurate în grădiniţă ($r = 0,50$, $p = 0,00$) şi în activităţi educative desfăşurate acasă ($r = 0,51$, $p = 0,00$).

Profesorii care au considerat important comportamentul de îngrijire a copiilor de către părinţi au considerat ca fiind importante şi buna organizare a grădiniţei ($r = 0,57$, $p = 0,00$), comunicarea familie-grădiniţă ($r = 0,57$, $p = 0,00$), implicarea părinţilor în grădiniţă ($r = 0,63$, $p = 0,00$) şi implicarea lor acasă ($r = 0,73$, $p = 0,00$). Se evidenţiază astfel aşteptarea profesorilor ca în comportamentul părinţilor preocuparea pentru creşterea şi educaţia copiilor să se manifeste în forme multiple, de la îngrijire la implicarea în activităţi educative şi comunicare cu grădiniţa.

În percepţia profesorilor, comunicarea familie-grădiniţă se corelează pozitiv şi semnificativ cu instruirea copiilor în grădiniţă ($r = 0,60$, $p = 0,00$), cu buna organizare a grădiniţei ($r = 0,62$, $p = 0,00$), cu implicarea părinţilor în educaţia copiilor în grădiniţă ($r = 0,62$, $p = 0,00$) şi în activităţi educative acasă ($r = 0,57$, $p = 0,00$). Aceste rezultate confirmă că interacţiunea şi comunicarea cu părinţii sunt factori motivatori pentru cadrele didactice pentru a se preocupa de sporirea calităţii actului didactic şi a îmbunătăţi

condiţiile oferite de grădiniţă, iar pentru părinţi sunt surse de informaţii care îi pot orienta şi ajuta să se implice mai eficient în educaţia copiilor lor.

Profesorii care au considerat importantă implicarea părinţilor în educaţia copiilor lor acasă au atribuit punctaje mari şi modului de organizare a grădiniţei ($r = 0,59$, $p = 0,00$), practicilor de îngrijire a copiilor de către părinţi ($r = 0,735$, $p = 0,00$), implicării părinţilor în grădiniţă ($r = 0,74$, $p = 0,00$) şi implicării părinţilor în activităţi de voluntariat în comunitate ($r = 0,60$, $p = 0,00$).

Observăm că implicarea părinţilor în activităţi de voluntariat a obţinut punctaje mai scăzute comparativ cu celelalte modalităţi de implicare a părinţilor în educaţia copiilor, ceea ce evidenţiază un anumit grad de reticenţă faţă de acest gen de manifestare civică.

8.5.3. Interpretarea rezultatelor

Atât părinţii, cât şi profesorii au apreciat indicatorii calităţii educaţiei oferite de grădiniţă şi ai implicării parentale în educaţia copiilor cu punctaje peste 3 pe o scală de la 1 la 4, ceea ce evidenţiază că importanţa atribuită de profesori şi părinţi educaţiei realizate în mediul grădiniţei şi familiei este ridicată. Singurul scor mai scăzut, obţinut de activităţile de voluntariat ale părinţilor (2,5), indică importanţa mai modestă atribuită acestei practici în cadrul comunităţii educaţionale şi sugerează necesitatea unor iniţiative pedagogice de schimbare a percepţiilor la nivel colectiv.

Credinţele părinţilor şi profesorilor despre îngrijirea copiilor în grădiniţă au fost semnificativ diferite, în sensul că profesorii au considerat îngrijirea copiilor în mediul grădiniţei mai importantă decât au considerat-o părinţii. Acest rezultat este neaşteptat întrucât este bine cunoscută preocuparea dominantă a majorităţii părinţilor pentru aspectele fizice, materiale ale activităţii copilului în grădiniţă (Foot *et al.*, 2000). Considerăm că această diferenţă se poate datora, pe de o parte, tendinţei profesorilor de a crea o imagine pozitivă asupra grijii pe care o poartă copiilor în instituţie, iar pe de altă parte, tendinţei părinţilor de a fi îngrijoraţi de condiţiile de care copiii beneficiază în grădiniţă. Este posibil ca la acest indicator părinţii să nu se fi referit la importanţa pe care o acordă îngrijirii copilului în grădiniţă, ci să îşi fi exprimat opinia asupra calităţii îngrijirii pe care o primesc copiii în grădiniţă şi astfel s-ar explica de ce profesorii ar considera acest indicator mai important decât îl consideră părinţii.

Pe de altă parte, mai mulţi părinţi decât profesori au considerat importante luarea în considerare a nevoilor lor, adaptarea programului grădiniţei la programul lor de lucru, funcţionarea grădiniţei pe perioada vacanţelor şcolare, apropierea grădiniţei de domiciliul sau de locul lor de muncă, acest lucru evidenţiind focalizarea profesorilor mai mult pe activitatea cu copiii şi pe logica funcţionării grădiniţei ca instituţie, lăsând nevoile părinţilor în plan secund (Lawson, 2003). Modul de organizare a grădiniţelor ar putea fi adaptat astfel încât să se plieze adecvat pe nevoile copilului, dar şi pe nevoile familiei, ştiut fiind că în această etapă a vieţii copiii depind în mare măsură de părinţi şi necesită supraveghere permanentă.

Părinţii au atribuit o mai mare importanţă comparativ cu profesorii îngrijirii acordate copilului în familie, ceea ce se poate explica fie prin tendinţa părinţilor de a se prezenta într-o lumină mai favorabilă decât îi percep profesorii, fie prin tendinţa profesorilor de a considera că alte aspecte sunt mai importante în implicarea părinţilor în educaţia copiilor.

Calitatea îngrijirii copiilor de către părinți ține de nivelul resurselor financiare și materiale ale familiei (Love *et al.*, 2005), de nivelul educației părinților și de motivația acestora de a dedica timp și efort creșterii copiilor (Coley, 2011). Părinții pot fi sensibilizați și educați să își îngrijească mai corect copiii prin sesiuni colective și individuale de training sau de consiliere.

Comunicarea dintre familie și grădiniță este un indicator al calității educației în grădiniță în privința căruia au existat diferențe statistice semnificative între părinți și profesori în favoarea părinților, ceea ce evidențiază că părinții apreciază mai mult comunicarea cu grădinița decât apreciază profesorii comunicarea cu familia. Așa cum se evidențiază în rezultatele altor cercetări (Epstein, 2011 ; Foot *et al.*, 2000 ; Gillanders *et al.*, 2012), părinții vor să primească informații personalizate despre copiii lor în fiecare zi. În condițiile în care profesorii au un număr mare de copii în grupă și un timp limitat de comunicare cu părinții atunci când vin să își recupereze copiii, comunicarea nu este întotdeauna satisfăcătoare pentru părinți. Mulți părinți au o imagine destul de vagă despre curriculumul preșcolar și despre celelalte tipuri de activități din grădiniță și, prin răspunsurile lor, este posibil să își fi exprimat nevoia de a fi puși la curent cu activitățile în care copilul este implicat în mod curent.

Un alt indicator în legătură cu care există diferențe semnificative statistic între părinți și profesori în favoarea părinților este implicarea lor în educația copiilor acasă. Pentru că este puțin probabil ca profesorii să nu considere important ca părinții să se implice în activități educative cu copiii lor acasă (Sukhram și Hsu, 2012), rezultatul poate fi justificat mai curând prin tendința părinților de a se prezenta într-o lumină mai favorabilă decât îi percep profesorii. Acest lucru poate indica o supraevaluare din partea părinților a gradului lor de implicare pe indicatorii menționați, în timp ce profesorii oferă o percepție mai obiectivă a comportamentelor de implicare din partea părinților.

Atât părinții, cât și profesorii își percep propria contribuție la îngrijirea și la educarea copiilor preșcolari în termeni mai buni decât o percep partenerii lor.

Profesorii evidențiază mai puternic decât părinții relația dintre implicarea parentală și calitatea educației, considerând că cele mai importante practici de implicare sunt îngrijirea copilului, participarea la luarea deciziilor în grădiniță, implicarea în activitățile desfășurate în grădiniță și comunicarea cu grădinița (aceasta corelându-se cel mai puternic cu calitatea educației). În viziunea profesorilor, toți indicatorii implicării parentale se corelează între ei, ceea ce evidențiază caracterul sistemic al acestor manifestări – pentru a fi un bun părinte, nu este suficientă niciuna dintre dimensiunile implicării considerată izolat, ci toate împreună (Epstein, 1990).

8.5.4. Concluzii

Implicațiile practice ale rezultatelor acestui studiu vizează activitățile decizionale ale părinților și de voluntariat, comunicarea și intercunoașterea între părinți și profesori și formarea profesorilor.

Din răspunsurile date, părinții intervievați nu au părut convinși de posibilitățile lor de influențare a deciziilor grădiniței, de asociere în cadrul comunității și de implicare în activități de voluntariat, deși este evident că au resurse care pot contribui la creșterea calității educației copiilor lor. Inițiativele de informare și de motivare a părinților ar putea

duce la transformarea atitudinii lor în una pozitivă (Souto-Manning şi Swick, 2006), devenind mai implicaţi şi mai încrezători în a-şi utiliza împreună eforturile, cunoştinţele, abilităţile în direcţia creşterii calităţii educaţiei copiilor lor (McDowell şi Klepper, 2000 ; Jones *et al.*, 1996).

Între părinţi şi profesori au apărut diferenţe semnificative în privinţa credinţelor despre educaţia în familie şi în grădiniţă. Educaţia copiilor preşcolari fiind un proces de care atât părinţii, cât şi profesorii sunt interesaţi direct, unii personal, ceilalţi profesional, este necesară construirea unei viziuni comune, împărtăşite, prin instituirea şi utilizarea unor căi şi modele de comunicare constructivă, ritmică, în dublu sens între familie şi grădiniţă, precum şi a unor proiecte comune, în parteneriat colaborativ între profesori şi părinţi (Epstein, 2011 ; Lucyshyn *et al.*, 2002 ; Bailey *et al.*, 1998). Activităţile deschise, schimburile de experienţă, vizitele cadrelor didactice în familii, activităţile comune desfăşurate în grădiniţă sau în alte locaţii (parcuri, muzee, biserici, teatre, centre de loisir etc.) pot servi pentru părinţi drept prilejuri de a cunoaşte activitatea cadrelor didactice cu copiii, iar pentru cadrele didactice – ocazii de a oferi modele de comunicare şi de interacţiune şi de a dobândi informaţii valoroase despre universul familial al fiecărui copil.

Un aspect important semnalat de acest studiu este relativa detaşare a profesorilor de temele de interes sau de nevoile familiei. Focalizarea activităţii cadrelor didactice pe copii ca membri ai unor familii şi pe nevoile familiilor este o necesitate, de aceea în formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice este bine să fie incluse teme legate de parenting şi de parteneriatul educaţional.

Referinţe bibliografice

Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment : A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Asthana, S., Richardson, S., & Halliday, J. (2002). Partnership Working in Public Policy Provision : a Framework for Evaluation. *Social and Policy Administration, 36(7)*, 780-795.

Austin, J.E. (2000). *The Collaboration Challenge : How Nonprofits and Businesses Succeed Through Strategic Alliances*. San Francisco : Jossey-Bass.

Bailey, D., McWilliam, R., Darkes, L., Hebbeler, K., Spiker, D., & Wagner, M. (1998). Family Outcomes in Early Intervention : A Framework for Program Evaluation and Efficacy Research. *Exceptional Children, 64*, 313-328.

Ball, C. (1994). Start Right : The Importance of Early Learning. *London Royal Society for the Encouragement of Arts, 44*.

Barnard, W.M. (2004). Parent Involvement in Elementary School and Educational Attainment. *Children and Youth Services Review, 26*, 39-62.

Beardslee, W.R., Versage, E.M., & Gladstone, T.R.G. (1998). Children of Affectively Ill Parents : A Review of the Past 10 Years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 37*, 1134-1141.

Bohnert, A., Martin, N., & Garber, J. (2007). Predicting Adolescents' Organized Activity Involvement : The Role of Maternal Depression History, Family Relationship Quality and Adolescent Cognitions. *Journal of Research on Adolescence, 17*, 221-244.

Brazelton, T.B., & Greenspan, S.I. (2000). *The Irreducible Needs of Children : What Every Child Must Have to Grow, Learn, and Flourish*. Cambridge : Perseus Publishing.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology, 22*, 723-742.

Brookman-Frazee, L. (2004). Using Parent-Clinician Partnerships in Parent Education Programs for Children with Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 6(4)*, 195-213.

Carreon, G.P., Drake, C., & Barton, A.C. (2005). The Importance of Presence: Immigrant Parents' School Engagement Experiences. *American Educational Research Journal, 42(3)*, 465-498.

Coley, R.L. (2001). (In)visible Men: Emerging Research on Low-Income, Unmarried, and Minority Fathers. *American Psychologist, 56*, 743-753.

Coley, R.L., Lewin-Bizan, S., & Carrano, J. (2011). Does Early Paternal Parenting Promote Low-Income Children's Long-Term Cognitive Skills? *Journal of Family Issues, 32(11)*, 1522-1542.

Cooklin, R., & Rose, N. (2012). Parental Fatigue and Parenting Practices during Early Childhood: an Australian Community Survey. *Child: Care, Health and Development, 38(5)*, 654-664.

Cox-Petersen, A. (2011). *Educational Partnerships: Connecting Schools, Families, and the Community*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Dearing, E., McCartney, K., & Taylor, B.A. (2006). Within-Child Associations Between Family Income and Externalizing and Internalizing Problems. *Developmental Psychology, 46*, 237-252.

DeChillo, N., Koren, P.E., & Schultze, K.H. (1994). From Paternalism to Partnership: Family and Professional Collaboration in Children's Mental Health. *American Journal of Orthopsychiatric, 64*, 564-576.

Dimmock, B. (1996). Deconstructing the Reconstituted Family. In F. Deven (Ed.), *Reconstituted Families in Europe*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Dowling, B., Powell, M., & Glendinning, C. (2004). Conceptualising Successful Partnerships. *Health and Social Care in the Community, 12(4)*, 309-317.

Edwards, A., & Knight, P. (1994). *Effective Early Years Education: Teaching Young Children*. Philadelphia: Open University Press.

Elfer, P., & Wedge, D. (1996). Defining, Measuring and Supporting Quality. In G. Pugh (Ed.), *Contemporary Issues in the Early Years: Working Collaboratively for Children* (pp. 51-67). Londra: Paul Chapman.

Epstein, J.L. (1990). School and Family Connections: Theory, Research, and Implications for Integrating Sociologies of Education and Family. In D.G. Unger, & M.B. Sussman (Eds.), *Families in Community Settings: Interdisciplinary Perspectives*. New York: Haworth Press.

Epstein, J. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Philadelphia: Westview Press.

Foot, H., Howe, C., Cheyne, B., Terras, M., & Rattray, C. (2000). Pre-School Education: Parents' Preferences, Knowledge and Expectations. *International Journal of Early Years Education, 8(3)*, 189-204.

Gallimore, R., Goldenberg, C.N., & Weisner, T.S. (1993). The Social Construction and Subjective Reality of Activity Settings: Implications for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology, 21(4)*, 537-559.

Garland, A.F., Plemmons, D., & Koontz, L. (2006). Research-Practice Partnership in Mental Health: Lessons from Participants. *Administration Policy Mental Health şi Mental Health Services Ressearch, 33*, 517-528.

Gershoff, E.T. (2002). Parental Corporal Punishment and Associated Child Behaviors and Experiences: A Meta-Analytic and Theoretical Review. *Psychological Bulletin, 128*, 539-579.

Gillanders, C., McKinney, M., & Ritchie, S. (2012). What Kind of School Would You Like for Your Children? Exploring Minority Mothers' Beliefs to Promote Home-School Partnerships. *Early Childhood Education Journal, 40*, 285-294.

Graue, B. (1993). Integrating Theory and Practice Through Instructional Assessment. *Educational Assessment, 1(4)*, 293-309.

Grossmann, K., Grossmann, K.E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H., & Zimmermann, P. (2002). The Uniqueness of the Child-Father Attachment Relationship:

Fathers' Sensitive and Challenging Play as a Pivotal Variable in a 16-year Longitudinal Study. *Social Development*, *11*, 307-331.

Hardy, B., Hudson, B., & Waddington, E. (2000). *What Makes a Good Partnership ? A Partnership Assessment Tool*. Londra : Nuffield Institute for Health.

Heflinger, C.A., Bickman, L., Northrup, D., & Sonnichsen, S. (1997). A Theory Driven Intervention and Evaluation to Explore Family Caregiver Empowerment. *Journal of Emotional an Behavioural Disorders*, *5(3)*, 184-191.

Jones, T.M., Garlow, J.A., Turnbull, H.R., & Barber, P.A. (1996). Family Empowerment in a Family Support Program. In G.H.S. Singer, L.E. Powers, & A.L. Olson (Eds.), *Redefining Family Support Innovations : Innovations in Public-Private Partnerships* (pp. 87-114). Baltimore : Brookes.

Lamb, M.E. (1997). The Development of Father-Infant Relationships. In M.E. Lamb (Ed.), *The Role of the Father in Child Development* (pp. 104-120). Hoboken : John Wiley & Sons Inc.

Lawson, M. (2003). School-Family Relations in Context : Parent and Teacher Perceptions of Parent Involvement. *Urban Education*, *38(1)*, 77-133.

Lester, H., Birchwood, M., & Tait, L. (2008). Barriers and Facilitators to Partnership Working Between Early Intervention Services and the Voluntary and Community Sector. *Health and Social Care in the Community*, *16(5)*, 493-500.

Love, J.M. *et al.* (2005). The Effectiveness of Early Head Start for 3-Year-Old Children and Their Parents : Lessons for Policy and Programs. *Developmental Psychology*, *41(6)*.

Lucyshyn, J.M., Horner, R.H., Dunlap, G., Albin, R.W., & Ben, K. (2002). Positive Behavior Support with Families. In J.M. Lucyshyn, G. Dunlap, & R.W. Albin (Eds.), *Families and Positive Behavior Support* (pp. 3-44). Baltimore : Paul H. Brookes.

Lueder, D.C. (1998). *Creating Partnerships with Parents : An Educators' Guide*. Lancaster : Technomic.

Mattessich, P., Murray-Close, M., & Monsey, B. (2001). *Collaboration : What Makes It Work*. St Palu : Amherst H. Wilder Foundation.

Mattingly, D., Prislin, R., McKenzie, T., Rodriguez, J., & Kayzar, B. (2002). Evaluating Evaluations : The Case of Parent Involvement Programs. *Review of Educational Research*, *4(72)*, 549-576.

McDowell, M., & Klepper, K. (2000). A „Chronic Disorder" Health-Care Model for Children with Complex Developmental Disorders. *Journal of Paediatrics and Child Health*, *36(6)*, 563-568.

McLoyd, V.C. (1998). Socioeconomic Disadvantage and Child Development. *American Psychologist*, *53*, 185-204.

Mooney, A., & Munton, A.G. (1998). *Research and Policy in Early Childhood Services : Time for a New Agenda*. Londra : Institute of Education.

Munton, A., Mooney, A., & Rowland, L. (1995). Deconstructing Quality : A Conceptual Framework for the New Paradigm in Day Care Provision for the Under Eights. *Early Childhood Development and Care*, *114*, 11-23.

National Clearinghouse on Families and Youth (NCFY) (1996). Reconnecting Youth and Community : A Youth Development Approach. Silver Spring, MD : U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Administration on Children, Youth and Families, Family and Youth Services Bureau. http : //www.ncfy.com/Reconnec.htm.

Osher, T.W., & Osher, D. (2002). The Paradigm Shift to True Collaboration with Families. *Journal of Child and Family Studies*, *11*, 47-60.

Palkovitz, R. (2007). Challenges to Modeling Dynamics in a Developmental Understanding of Father-Child Relationships. *Journal of Applied Developmental Science*, *11*, 190-195.

Paul, A.S., & Frea, W.D. (2002). The Importance of Understanding the Goals of the Family. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *4(1)*, 61-63.

Percy-Smith, B. (2006). From Consultation to Social Learning in Community Participation with Young People. *Children Youth and Environments*, *16(2)*, 153-179.

Purcal, C., Muir, K., Patulny, R., Thomson, C., Flaxman, S., & Spooner, C. (2011). Does Partnership Funding Improve Coordination and Collaboration Among Early Childhood Services? Experiences from the Communities for Children Program. *Child and Family Social Work, 16(4)*, 474-484.

Roussos, S.T., & Fawcett, S.B. (2000). A Review of Collaborative Partnerships as a Strategy for Improving Community Health. *Annual Review of Public Health, 21*, 369-402.

Rust, V., & Blakemore, K. (1990). Educational Reform in Norway and in England and Wales: A Corporatist Interpretation. *Comparative Education Review, 34(1)*, 500-522.

Scheel, M.J., & Rieckmann, T. (1998). An Empirically Derived Description of Self-Efficacy and Empowerment for Parents of Children Identified as Psychologically Disordered. *The American Journal of Family Therapy, 26*, 15-27.

Shannon, J.D., Tamis-LeMonda, C.S., London, K., & Cabrera, N. (2002). Beyond Rough and Tumble: Lowincome Fathers' Interactions and Children's Cognitive Development at 24 Months. *Parenting, 2*, 77-104.

Souto-Manning, M., & Swick, K.J. (2006). Teachers' Beliefs about Parent and Family Involvement: Rethinking our Family Involvement Paradigm. *Early Childhood Education Journal, 34(2)*, 187-193.

Stacey, M. (1991). *Parents and Teachers Together: Partnership in Primary and Nursery Education*. Buckingham: Open University Press.

Sukhram, D.P., & Hsu, A. (2012). Developing Reading Partnerships Between Parents and Children: A Reflection on the Reading Together Program. *Early Childhood Education Journal, 40*, 115-121.

Sullivan, H., & Skelcher, C. (2002). Working Across Boundaries. Collaboration in Public Services. Basingstoke: Palgrave.

Tamis-LeMonda, C.S., Shannon, J.D., Cabrera, N., & Lamb, M.E. (2004). Fathers and Mothers at Play with Their 2- and 3-Year-Olds: Contributions to Language and Cognitive Development. *Child Development, 75*, 1806-1820.

Trivette, C.M., Dunst, C.J., Hamby, D.W., & LaPointe, N.J. (1996). Key Elements of Empowerment and Their Implications for Early Intervention. *Infant-Toddler Intervention, 6*, 59-73.

Turnbull, A.P., Turbiville, V., & Turnbull, H.R. (2000). Evolution of Family-Professional Partnership Models: Collective Empowerment as the Model for the Early 21st Century. In J.P. Shonkoff, & S.L. Meisels (Eds.), *The Handbook of Early Childhood Intervention* (ed. a II-a). New York: Cambridge University Press.

Turnbull, A.P., Blue-Banning, M., Turbiville, V., & Park, J. (1999). From Parent Education to Partnership Education: A Call for a Transformed Focus. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*, 164-172.

Webster-Stratton, C., Reid, M.J., & Hammond, M. (2001). Preventing Conduct Problems, Promoting Social Competence: A Parent and Teacher Training Partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology, 30(3)*, 283-302.

Winer, M., & Ray, K. (1994). *Collaboration Handbook: Creating, Sustaining, and Enjoying the Journey*. St. Paul, MN: Amherst H. Wilder Foundation.

Capitolul 9

Recompensele și rolul lor în educația timpurie

*Versavia Curelaru**

Este dificil să vorbim despre educaţia unui copil fără să aducem în discuţie practica utilizării recompenselor şi a pedepselor. Orice educator poate identifica în experienţa sa situaţii în care a folosit stimulente pentru a modela un comportament dezirabil sau în care a apelat la pedeapsă pentru a elimina unul nedorit. Cât de corect sunt aplicate aceste strategii de modificare comportamentală rămâne însă o problemă intens studiată şi discutată de specialiştii din domeniile psihologiei şi educaţiei şi o întrebare mai mult sau mai puţin explicită, de interes pentru părinţi şi cadre didactice. Există o diversitate de puncte de vedere cu privire la utilizarea recompenselor şi pedepselor în educarea fiinţei umane. Unele insistă pe efectele negative ale abuzului de recompense, altele pe insuficienta utilizare a acestora şi pe abuzul de pedepse, în timp ce altele consideră total inadecvate aceste practici educative.

Pentru a evita poziţiile extreme privind rolul recompensei în educaţie, capitolul de faţă propune o discuţie echilibrată despre principiile, teoriile şi practicile recompensării cu rol educativ în perioada dezvoltării timpurii, având în vedere atât efectele pozitive ale acestora, cât şi pe cele negative. Pentru a veni în sprijinul practicienilor, vor fi prezentate, de asemenea, condiţiile administrării recompenselor şi câteva erori comise frecvent de părinţi şi educatori.

9.1. Perspective teoretice privind utilizarea recompensei

Mecanismul prin care recompensa intervine în învăţarea comportamentelor a fost abordat ştiinţific în cadrul *teoriei behavioriste*. Acest curent psihologic a acordat o importanţă majoră influenţelor mediului asupra dezvoltării umane şi a oferit explicaţii, susţinute de dovezi experimentale, pentru practici utilizate timp de secole în educaţia copiilor – recompensarea sau pedepsirea cu scopul de a obţine anumite moduri de comportare. Burrhus Skinner (1938) a denumit această formă de control *condiţionare operantă*, adică învăţarea unui comportament prin asocierea acestuia cu consecinţele sale. Pentru a forma sau a

* Lector universitar doctor, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi.

schimba un comportament trebuie să controlăm stimulii din mediu, astfel încât să îi identificăm pe cei care îl menţin sau, dimpotrivă, îl fac să dispară. Potrivit teoriei behavioriste, orice stimul sau eveniment care creşte frecvenţa de apariţie a unui răspuns din partea copilului este o întărire. Există două tipuri de întărire: pozitivă şi negativă. În cazul întăririi pozitive, un comportament dezirabil devine mai frecvent dacă este asociat cu un stimul sau eveniment plăcut, atractiv (cadouri, buline, jetoane, laude). Întărirea negativă presupune retragerea unor stimuli atractivi sau aplicarea altora, aversivi, atunci când comportamentul dorit nu se produce. Altfel spus, individul reţine legătura dintre un stimul neplăcut şi lipsa comportamentului cerut şi îl adoptă ulterior pentru a evita neplăcerea. Perspectiva behavioristă, fundamentată ştiinţific prin experimente pe animale, a fost extinsă ulterior la învăţarea umană, considerându-se că prin folosirea întăririlor educatorii pot modela comportamentele copiilor încă de la vârstele cele mai mici.

Deşi nu orice recompensă devine automat un întăritor pozitiv al comportamentelor pe care ni le dorim din partea copiilor, aceasta este utilizată frecvent în practica educativă, fără a analiza cu atenţie eficacitatea sa. Lipsa contingenţei dintre recompensă şi comportament, atractivitatea scăzută a recompenselor, precum şi inconsistenţa aplicării acestora sunt câteva exemple de situaţii în care ele sunt ineficace sau chiar nocive. Însuşi Skinner (1971) preciza că învăţarea comportamentelor nu depinde direct de recompense, ci este influenţată de modul în care educatorii le programează pentru ca ele să devină întăriri.

Teoria condiţionării operante a avut o influenţă covârşitoare în educaţie, ea fiind dominantă în acest domeniu până în anii 1970. Autorul ei considera că un copil poate învăţa în mediul său natural fără o intervenţie planificată a educatorilor, dar instrucţia este cea care organizează condiţiile învăţării. Astfel, este orientată şi accelerată dobândirea unor comportamente, care fie ar fi apărut mai încet, fie nu ar fi fost formate niciodată (Skinner, 1971). Programarea învăţării presupune identificarea corectă a răspunsurilor/reacţiilor care duc la o conduită corespunzătoare, precum şi un control minuţios al stimulilor/evenimentelor de mediu şi al relaţiilor de întărire (asocierile dintre răspunsurile copilului şi consecinţele pozitive sau negative care urmează acestora).

Întrucât mediul natural ne învaţă adesea să acţionăm astfel încât să evităm ameninţările, educatorii tind să imite acest mod de întărire a comportamentelor şi să apeleze mai frecvent la controlul aversiv decât la recompensare (Skinner, 1971). Există credinţa că, fiind pedepsită, o persoană va învăţa să se adapteze mai bine la situaţiile dificile şi va deveni mai responsabilă, în acord cu cerinţele etice şi legale ale societăţii. În concepţia renumitului behaviorist, acest mod de abordare nu este total greşit dacă stimulii aversivi sunt moderaţi pentru a reduce la minim efectele secundare, dacă aplicarea lor este coerentă şi mai ales dacă este utilizată şi întărirea pozitivă pentru a învăţa comportamente alternative. Altfel, în loc să înveţe comportamentul adecvat, copilul pedepsit poate învăţa mai degrabă modalităţi de a evita situaţia neplăcută.

Cercetările din domeniul educaţiei şi experienţa cotidiană au arătat că întăririle pozitive sunt mai eficace decât cele negative. Încă de la vârstele cele mai mici, sunt învăţate comportamentele care primesc întărire din partea mediului şi sunt eliminate cele care nu sunt întărite. Pentru a-l ajuta pe copil să înveţe, educatorii trebuie să creeze cadrul producerii unui comportament, iar atunci când acesta reuşeşte să îl realizeze din ce în ce mai bine, să îl recompenseze. Când copilul nu reuşeşte, adultul poate continua să îl încurajeze în direcţia comportamentului dorit, utilizând recompense pentru acţiunile tot mai adecvate.

Deşi teoria behavioristă stă şi astăzi la baza multor programe de formare a comportamentelor sau de modificare a acestora, ea a fost de multe ori pusă în discuţie. Conform principalei critici, Skinner a extins observaţiile învăţării de la animale la fiinţa umană, neglijând rolul factorilor interni (emoţii, motivaţie, imaginaţie, gândire, voinţă), pe care autorul îi considera, la rândul lor, influenţaţi de stimuli şi de evenimente externe. Concepţia behavioristă poate fi atractivă într-un anumit sens, întrucât promovează o atitudine optimistă cu privire la educaţie care pare a fi atotputernică, reuşind să modeleze nelimitat individul uman. Se pune însă problema liberului arbitru, în optica behavioristă omul fiind supus forţelor externe. Or, această concepţie asupra fiinţei umane complet determinată de factori externi este o exagerare criticată de alte orientări teoretice, cum ar fi teoriile social-cognitive, teoria autodeterminării sau curentul educaţiei progresive.

Albert Bandura (1999), autorul *teoriei sociocognitive* a învăţării, susţine că omul nu este un simplu receptor al influenţelor de mediu, ci o fiinţă care dispune de capacitate de *simbolizare*, *anticipare*, *autoreflecţie* şi *autoreglare*. El nu este condus nici de forţe interne înnăscute, nici de factorii externi, ci este proactiv şi poate interveni asupra stimulilor din mediu, pe care îi selectează şi îi interpretează pentru a se adapta eficient. În concepţia lui Bandura, învăţarea unui comportament depinde de factorii de mediu, de interpretarea acestora de către persoană, dar şi de comportamentele dobândite anterior. Învăţarea nu se bazează numai pe condiţionarea comportamentelor prin recompensă sau pedeapsă, ci şi pe modelare. Un copil nu trebuie recompensat direct pentru dobândirea unui comportament, ci îl poate învăţa prin simpla observare a acestuia la o altă persoană.

Într-o serie de experimente realizate la începutul anilor 1970, Bandura şi colaboratorii săi au arătat că agresivitatea poate fi învăţată de copii prin imitarea unor modele de comportament oferite de adulţi (Bandura *et al.*, 1961 ; Bandura *et al.*, 1963). Unor copii de grădiniţă (băieţi şi fete cu vârste cuprinse între 3 şi 6 ani) li se prezenta un film în care un adult (femeie sau bărbat) se comporta fie agresiv, fie lipsit de agresivitate cu o păpuşă mare din cauciuc. Într-una din condiţiile experimentale, adultul lovea păpuşa, o înţepa cu un obiect sau o arunca prin cameră, iar în cealaltă condiţie modelul nu manifesta agresivitate. Rezultatele au arătat că acei copii care au fost expuşi la modelul agresiv au manifestat ulterior mai multă agresivitate faţă de păpuşă în comparaţie cu cei care au fost expuşi modelului paşnic. Într-o altă variantă a experimentului, adultul care agresa păpuşa era fie recompensat, fie pedepsit, fie nu suporta nicio consecinţă pentru comportamentul său. În acest caz, rezultatele au arătat că modelul care a fost recompensat a fost cel mai mult imitat de copii.

Rezultatele acestor experimente atrag atenţia asupra faptului că acţiunile realizate de un adult sunt evaluate de copil prin prisma consecinţelor pozitive sau negative ale acestora, care au funcţie de informare, de motivare şi de întărire a comportamentului oferit ca model. Observând că acţiunile unei persoane sunt recompensate într-o anumită situaţie, copilul deduce că acestea sunt potrivite şi, prin aşteptările pe care le dezvoltă cu privire la beneficiile pe care le-ar putea avea el însuşi, se motivează să le imite. De exemplu, dacă un copil observă că ceilalţi se amuză la folosirea unui limbaj agresiv sau a unor glume nepotrivite, ar putea înţelege că acel mod de a vorbi este unul corespunzător şi va tinde să îl reproducă. Învăţarea prin observare şi prin modelare se numeşte *vicariantă* şi se bazează pe o experienţă a celuilalt care o substituie pe cea proprie. Nu recompensa îl motivează pe copil, ci reprezentarea mentală, semnificaţia dată acesteia. Răspunsurile

comportamentale ulterioare sunt elaborate pornind de la *modelele mentale construite pe baza observaţiei.*

Învăţarea prin observaţie nu este însă o simplă imitaţie, ci un proces complex care implică mai mulţi factori sau condiţii de realizare. De exemplu, sunt imitate mai mult comportamentele modelului, dacă acestea au fost recompensate decât dacă au fost ignorate sau pedepsite. Teoria lui Bandura are importante implicaţii pentru practica educativă, deoarece multe dintre comportamentele verbale, motorii sau sociale ale copiilor pot fi învăţate fără a fi recompensate direct. În plus, educatorii trebuie să fie atenţi la modelul pe care îl oferă copiilor, pentru că aceştia observă şi evaluează comportamentele celor mai mari.

Teoria autodeterminării (Deci şi Ryan, 1985) nu exclude rolul recompenselor în reglarea comportamentelor, dar subliniază că ele reprezintă doar mijloace exterioare cu rol în atingerea unor scopuri importante pentru funcţionarea optimă a persoanei. Pentru a nu fi nocive dezvoltării, controlul exercitat de adulţi prin intermediul recompenselor trebuie să se interiorizeze progresiv, astfel încât copilul să dezvolte sentimentul de autonomie şi de competenţă. Dacă la început copilul realizează o activitate pentru care nu există un interes intrinsec deoarece o asociază cu obţinerea unei recompense, treptat el ajunge să asimileze aceste consecinţe plăcute cu importanţa acţiunii. Pentru a înţelege valoarea scopului urmărit printr-o activitate, aceasta trebuie să răspundă nevoilor psihologice fundamentale ale fiinţei umane: nevoia de autonomie, nevoia de competenţă şi nevoia de relaţionare. De aceea, apelul la recompense, fără preocupare pentru sprijinirea autonomiei şi pentru dezvoltarea competenţei, are efecte negative pe termen lung, prin eşecul interiorizării sau chiar prin lipsa totală a motivaţiei în afara stimulului extern.

Criticile cele mai vehemente ale utilizării recompenselor se regăsesc în cunoscuta lucrare a lui Alfie Kohn (2014) *Pedepsiţi prin recompense*. Susţinător al educaţiei progresive, care a apărut ca alternativă la învăţământul tradiţional din SUA încă de la sfârşitul secolului al XIX-lea, Kohn aduce argumente în favoarea unei formări lipsite de condiţionări. Indiferent dacă acestea sunt negative sau pozitive, el consideră că asemenea strategii se potrivesc mai curând dresajului. Mai mult decât atât, el susţine că recompensa de orice fel poate fi chiar mai nocivă decât pedeapsa, întrucât controlează copilul prin mituire şi seducţie. În virtutea nevoii înnăscute de autonomie, un copil condiţionat frecvent prin sistemul de pedepse îşi va simţi ameninţată autonomia şi va riposta prin nesupunere. În această situaţie, adultul poate observa lipsa de eficacitate a metodei şi poate căuta alternative. În cazul recompensei însă, un copil poate fi sedus, iar satisfacţia obţinută îl poate face prizonier controlului extern, împiedicând dezvoltarea autonomiei. Autorul merge atât de departe în criticarea condiţionării operante ca practică educativă, încât susţine că trebuie eliminată total din discuţie ideea că ar fi mai bine să controlezi copilul prin recompense decât prin pedepse. Este ca şi cum te-ai întreba dacă poţi prinde mai multe muşte cu miere decât cu oţet, cu un scop evident pozitiv pentru noi, dar negativ pentru muşte (Kohn, 2014, 53). În consecinţă, în viziunea sa, utilizarea recompenselor produce schimbări pe termen scurt la nivelul comportamentelor, dar afectează pe termen lung dezvoltarea structurilor psihice definitorii pentru fiinţa umană: gândirea, creativitatea, motivaţia, voinţa.

9.2. Tipuri de recompense

Dincolo de criticile aduse teoriei behavioriste, este evident că multe dintre comportamentele umane în etapele timpurii ale vieţii se formează prin condiţionare, deci prin utilizarea unor întăriri care vin sub forma unor stimuli plăcuţi sau aversivi. Credem că problema care ar trebui să se pună nu este eliminarea recompenselor din educaţie, ci clarificarea efectelor acestora în funcţie de o serie de variabile care le influenţează. Tipul de recompensă, frecvenţa, distribuţia în timp, condiţiile aplicării sunt doar câteva variabile analizate de reprezentanţii teoriei behavioriste, dar ignorate adesea de alţi teoreticieni sau de educatori. În literatura de specialitate există mai multe clasificări ale recompenselor care pot întări comportamentele unui copil, iar această diferenţiere este utilă pentru a le analiza nuanţat efectele.

O primă distincţie a fost propusă chiar de Skinner (1971), care separă *recompensele artificiale* sau fabricate de educatori pentru încurajarea unor comportamente imediate (dulciuri, jucării, buline, jetoane, premii) de *recompensele naturale* reprezentate de rezultatele fireşti ale unei acţiuni (un desen frumos colorat, un puzzle rezolvat etc.). Întrucât la vârsta educaţiei timpurii multe comportamente sunt formate cu scopul de a dezvolta abilităţi şi deprinderi ale căror consecinţe naturale nu pot fi încă înţelese de copii, sarcina educatorilor este să conceapă modalităţi atractive cu rol întăritor. În perioada 0-3 ani, recompensele artificiale sunt în general jucăriile şi alte obiecte atractive. În a doua parte a perioadei preşcolare, când copilul este implicat în activităţi de tip şcolar, educatorii concep recompense cu caracter simbolic (buline, jetoane, steluţe). Un exemplu ingenios de utilizare a întăririlor artificiale imediate în învăţarea scrierii literelor este cel descris în lucrarea lui Skinner (1971). Copiilor li se oferă posibilitatea să scrie litere pe o hârtie tratată chimic. Porţiunile de literă scrise corect apar cu gri-închis, iar cele scrise greşit apar cu galben. În acest montaj, formarea scrisului corect nu mai are nevoie de întăriri de la educator (recompensarea răspunsurilor corecte sau sancţionarea celor greşite). Acţiunile copilului sunt întărite pozitiv de apariţia scrisului gri-închis (reuşită) şi negativ de apariţia scrisului galben (nereuşită). Acest mod de întărire creată artificial de instructor se apropie destul de mult de consecinţele naturale ale acţiunii – scrisul frumos şi corect.

Edward Deci şi colaboratorii săi clasifică recompensele după mai multe criterii. O primă clasificare distinge între *recompense tangibile* (materiale) şi *recompense verbale* (Deci *et al.*, 1999 ; Deci *et al.*, 2001). În funcţie de gradul de contingenţă a recompensei cu anumite aspecte ale situaţiei de învăţare deosebim : *recompense contingente cu angajarea copilului în activitatea de învăţare*, *recompense noncontingente*, *recompense contigente cu performanţa obţinută*.

Sintetizând şi completând taxonomiile prezentate anterior, putem conchide că în general sunt utilizate în educaţie următoarele tipuri de recompense :

- *recompense materiale* (obiectuale sau tangibile) – hrană, jucării, bani, premii, cadouri ;
- *recompense simbolice* (obiecte cu semnificaţie) – jetoane, buline, steluţe, note, diplome, distincţii etc. ;
- *recompense sub formă de activităţi* – timp de joacă, timp pentru calculator, desene animate, plimbări în parc etc. ;
- *recompense sociale* – laudă, încurajare, apreciere, zâmbet, a fi cu părinţii, gesturi de afecţiune etc. (*cf.* Băban, 2002).

9.3. Recompensa ca mijloc de motivare

Motivaţia este o structură psihologică complexă, responsabilă de activarea, susţinerea energetică şi orientarea comportamentelor spre scop. Ea reprezintă motorul tuturor acţiunilor şi de aceea educatorii trebuie să fie conştienţi de necesitatea intervenţiei timpurii în dezvoltarea armonioasă a acestei structuri. În limbajul cotidian, „recompensarea" este un termen utilizat adesea interşanjabil cu „motivarea", dar puţini ştiu că utilizarea neadecvată a recompensei, stimulatoare pe termen scurt, poate influenţa negativ dezvoltarea sistemului motivaţional. Analiza motivelor care stau la baza comportamentelor indică diversitatea acestora: de la cele simple care ţin de trebuinţe primare înnăscute până la cele mai complexe care urmăresc obiective şi scopuri superioare. Unele acţiuni sunt motivatoare prin ele însele şi reprezintă un scop în sine, fiind determinate de mobiluri interne (motivaţia intrinsecă), în timp ce altele sunt doar mijloace pentru atingerea unor scopuri, fiind reglate de stimuli externi (motivaţia extrinsecă). Cele două forme de reglare motivaţională acţionează alternativ, dar şi complementar în anumite perioade ale dezvoltării. În unele situaţii, implicarea în activităţi poate fi facilitată de curiozitatea copilului, care este un mobil intrinsec, dar în altele se impune motivarea prin intervenţie din exterior. Prin urmare, întrucât nu toate comportamentele solicitate copilului de către adult au la bază o motivaţie intrinsecă, este necesară utilizarea unor stimuli externi care să regleze formarea acestora.

Conform teoriei autodeterminării, între motivaţia extrinsecă şi cea intrinsecă nu există o dihotomie absolută, ci ele reprezintă mai curând un continuum cu doi poli. Dezvoltarea sistemului motivaţional uman presupune realizarea unui parcurs de la *reglarea externă* a comportamentelor la *reglarea internă*, de la *determinarea externă* la *autodeterminare* (Ryan şi Deci, 2000). Acest parcurs cuprinde mai multe niveluri de reglare, cărora le corespund grade diferite de interiorizare, aşa cum se observă în figura 9.1, ce exemplifică formarea unui comportament de autonomie personală – *spălatul pe dinţi*.

Tip de motivaţie	**Amotivaţie**	**Motivaţie extrinsecă**				**Motivaţie intrinsecă**
Tip de reglare	**Lipsă de reglare**	**Reglare externă**	**Reglare introiectată**	**Reglare prin identificare**	**Reglare integrată**	**Reglare intrinsecă**
	Nu există nicio motivaţie pentru a se spăla pe dinţi	Se spală pe dinţi pentru a obţine o recompensă (ex. jucărie)	Se spală pe dinţi pentru a o bucura pe mama, pentru a fi considerat băiat/fată mare	Se spală pe dinţi pentru că începe să înţeleagă că este important să ai dinţii curaţi, fără carii	Se spală pe dinţi pentru că a fi sănătos şi civilizat este o valoare/un scop personal	

Comportament determinat din exterior → **Comportament autodeterminat**

Figura 9.1. *Niveluri de reglare motivaţională* (adaptare după Ryan şi Deci, 2000, 72)

De exemplu, pentru un copil de 2-3 ani, nu există iniţial o motivaţie pentru a se spăla pe dinţi (amotivaţie) ; el nu are nicio intenţie de acţiune în această direcţie din cauză că nu are o trebuinţă internă şi nici nu percepe activitatea ca având o anumită valoare. Totuşi, pentru că spălatul pe dinţi este o deprindere necesară, comportamentul copilului trebuie reglat din exterior de adulţi. Pentru început, aceştia pot oferi întăriri pozitive ale comportamentului, reprezentate de un anumit tip de recompensă : obiectuală (o jucărie, prăjitura preferată a doua zi la prânz) ; simbolică (o faţă veselă, un soare zâmbind, un jeton) ; sub formă de activitate (jocul pe calculator, desene animate) ; socială (o laudă, o aprobare, o încurajare). La nivelul reglării externe pe baza recompenselor, învăţarea comportamentului se realizează prin condiţionare. La nivelul al doilea de motivare, reglarea este interiorizată superficial, comportamentul dorit fiind realizat pentru a evita vinovăţia/ruşinea faţă de persoane semnificative, pentru a le face pe plac acestora sau pentru a întări sentimentul valorii personale (obţinerea laudei, a iubirii celorlalţi). La nivelul reglării prin identificare, copilul începe să înţeleagă importanţa acţiunii pentru atingerea unui scop personal pe termen lung (de exemplu, a evita cariile şi durerile de dinţi), chiar dacă aceasta nu îi face plăcere.

Motivaţia internă a spălatului pe dinţi, reprezentată de scopul interiorizat al adultului – a avea dinţi curaţi şi sănătoşi –, nu poate fi încă prezentă la un copil de vârstă atât de mică. În acest caz, recompensa va fi un mijloc de reglare externă care, asociată cu explicaţii referitoare la sănătatea dinţilor, poate duce treptat la interiorizarea scopului şi la automatizarea comportamentului. Dacă până la vârsta de 7 ani comportamentul de spălare a dinţilor nu este întărit în mod regulat (în special prin încurajare, laudă) şi nu este oferit ca model de către adulţii din anturajul copilului, el nu se va consolida şi va trebui reglat ulterior tot din exterior. În cazul învăţării comportamentului descris mai sus nu putem vorbi despre prezenţa motivaţiei intrinsece, întrucât acest tip de activitate nu produce o satisfacţie prin ea însăşi. Dacă persoanele semnificative şi grupurile de referinţă oferă stimulări externe încurajând copiii să realizeze o activitate importantă, chiar dacă mai puţin interesantă, aceştia vor ajunge să interiorizeze reglarea care le-a fost oferită (Ryan şi Deci, 2002). Dacă o persoană nu reuşeşte să interiorizeze reglările externe ale unui comportament şi nu îl percepe ca instrument în atingerea unor rezultate dorite, ea nu va fi puternic motivată. Stilul de reglare motivaţională al copiilor tinde să devină din ce în ce mai interiorizat odată cu înaintarea în vârstă.

9.4. Controverse privind efectele recompenselor

Rolul motivator al recompenselor a fost analizat detaliat în cadrul cercetărilor care subscriu teoriei behavioriste, iar eventualele efecte negative ale acestora au fost considerate simple erori în aplicarea sistemului de întăriri. Alte teorii mai recente au studiat consecinţele recompenselor asupra unor structuri psihologice interne, pe care behaviorismul nu le-a avut în vedere, considerându-le imposibil de investigat prin mijloace ştiinţifice. Una dintre aceste structuri este motivaţia intrinsecă. Teoria autodeterminării susţine că anumite tipuri de recompense pot influenţa negativ performanţele, procesul de interiorizare al reglării motivaţionale, precum şi motivaţia intrinsecă deja existentă pentru anumite activităţi provocatoare prin ele însele. Într-un experiment realizat pe un eşantion de studenţi s-a

constatat că oferirea unei recompense materiale sub formă de bani diminuează performanţa şi motivaţia intrinsecă pentru realizarea ulterioară a jocurilor de tip puzzle. În schimb, utilizarea unei recompense de tip social (feedback pozitiv şi valorizator) nu scade ulterior nici performanţa, nici motivaţia intrinsecă pentru acest tip de activitate (Deci, 1971).

Alte experimente arată că modul de administrare a recompenselor are efecte asupra motivaţiei intrinsece şi la copiii mici. Interesul intrinsec pentru desen al unor copii cu vârste cuprinse între 3 şi 5 ani a fost modificat de promisiunea oferirii unui premiu atractiv la finalizarea activităţii (Lepper *et al.*, 1973). Înainte de a se implica într-o activitate de desen cu markere colorate (activitate plăcută şi provocatoare), copiilor de grădiniţă din condiţia experimentală li s-a promis că, dacă vor desena frumos, vor primi o diplomă cu un sigiliu aurit şi cu o panglică, pe care va fi scris numele lor şi li se arată recompensa atractivă. Preşcolarilor dintr-un alt grup implicaţi în acelaşi tip de activitate nu li s-a promis dinainte recompensa, dar li s-a oferit la finalizarea activităţii. Copiii din grupul de control au fost lăsaţi să deseneze cu markere, dar nici nu li s-a promis o recompensă, nici nu li s-a oferit una la terminarea activităţii. În etapa următoare a cercetării, derulată după 1-2 săptămâni de la sesiunea experimentală, copiii participanţi la experiment au fost implicaţi din nou în activitatea de desen, dar în mediul lor natural (sala de clasă). A fost evaluată motivaţia intrinsecă pentru desen prin observarea angajării în sarcină cu ajutorul oglinzii cu sens unic. Rezultatele au arătat că timpul de implicare de bunăvoie în sarcină a fost mai mic pentru copiii care au anticipat recompensa decât pentru cei care nu au primit anterior nicio recompensă sau au primit una, dar fără să se aştepte la aceasta. În concluzie, recompensele tangibile anticipate diminuează motivaţia intrinsecă pentru activităţile ulterioare. Aceste rezultate au implicaţii importante pentru practicile educative, subliniind nevoia de prudenţă în condiţionarea acţiunilor copilului. Chiar dacă din punct de vedere behaviorist recompensa anticipată întăreşte comportamentul prezent, ducând la performanţă imediată, pe termen lung ea poate afecta resorturile interne ale motivaţiei, raţiunea principală a activităţii fiind obţinerea recompensei. În schimb, oferirea unor recompense neaşteptate produce satisfacţie copilului, fără a deveni singurul motiv al activităţii.

Un studiu metaanalitic pe 128 de cercetări a discutat efectele controversate ale recompenselor asupra motivaţiei intrinsece, în funcţie de tipul acestora (Deci *et al.*, 1999). Rezultatele acestei analize arată că efectul recompenselor asupra dezvoltării sistemului motivaţional depinde de modul în care acestea sunt evaluate. În unele cazuri, recompensele sunt percepute de copil ca fiind factori de control al comportamentului, în timp ce în alte situaţii ele au doar rol de informare cu privire la calitatea realizării unui comportament. În situaţiile în care recompensele sunt contingente cu angajarea copilului în activitate şi cu performanţa obţinută, puterea lor de control creşte în defavoarea reglării interne. În această categorie intră toate recompensele tangibile (obiecte, bani, diplome, premii) şi toate recompensele anticipate, fie că sunt tangibile sau nu. Recompensele sub forma feedbackului verbal pozitiv au rol de informare cu privire la competenţa subiectului, nu sunt percepute ca factori de control extern şi, prin urmare, nu diminuează motivaţia internă, ci, dimpotrivă, o pot chiar creşte prin întărirea sentimentului de autonomie şi de control personal. Alte date ale studiului metaanalitic menţionat arată că recompensele tangibile sunt mai nocive pentru dezvoltarea motivaţiei intrinsece la copiii mici decât la studenţi, în timp ce recompensele verbale au efect invers – sunt mai favorabile pentru copii decât pentru studenţi (Deci *et al.*, 1999).

Carton (1996) critică cercetările care au susţinut că motivaţia intrinsecă este afectată de aplicarea recompenselor tangibile contingente, dar nu şi de oferirea feedbackului verbal. El consideră că argumentele adepţilor teoriei autodeterminării nu sunt suficient de puternice, pentru că metodologia folosită în multe dintre studiile analizate nu a controlat suficient de bine principalii factori ai unei condiţionări operante. Astfel, în opinia sa, este posibil ca nu tipul de recompensă să fie de vină pentru diminuarea motivaţiei copiilor, ci încălcarea următoarelor principii ale condiţionării operante :

- *Contiguitatea temporală.* În studiile analizate, s-a constatat că recompensele nu au fost oferite întotdeauna imediat după realizarea unei acţiuni. Pentru că a fost aplicat în timpul realizării comportamentului dorit, în conformitate cu principiile condiţionării operante, feedbackul verbal nu a afectat motivaţia. În schimb, recompensele materiale aplicate mult mai târziu după realizarea acţiunii (o săptămână sau chiar o lună) au diminuat efectul întăritor al acestora, ceea ce a dus la o angajare scăzută în acţiunile similare ulterioare.
- *Frecvenţa recompensării.* Carton susţine că în cercetările care au evidenţiat efectele negative ale recompenselor materiale nu a fost respectat principiul repetiţiei, aşa cum cere teoria condiţionării operante, întărirea fiind aplicată doar o singură dată. Prin urmare, nu putem extrage o concluzie generală, decât dacă urmărim efectul frecvenţei recompenselor, distribuite după o schemă minuţioasă, aşa cum a precizat Skinner.
- *Prezenţa unor indicatori ai disponibilităţii recompensei.* Examinarea studiilor menţionate arată că participanţii ştiau că vor primi recompense tangibile în etapa experimentală, dar nu erau informaţi explicit că în etapa postexperimentală nu le vor mai primi, sporind astfel aşteptarea unui control extern în detrimentul celui intern. Anticiparea recompenselor tangibile a fost determinată de asocierea acestora cu indicatori verbali privind disponibilitatea lor în viitor, în timp ce recompensele verbale nu le-au creat subiecţilor nicio aşteptare. O condiţionare operantă eficace presupune ca educatorul care programează sistemul de întăriri să îi precizeze clar copilului când va fi şi când nu va fi recompensat.

9.5. Condiţiile aplicării educative a recompenselor

Potrivit teoriei condiţionării operante, un copil poate achiziţiona orice comportament corespunzător vârstei sale dacă se respectă o serie de condiţii (Skinner, 1971) :

- specificarea clară a comportamentului care se doreşte a fi format ;
- separarea unei activităţi mai complexe în acţiuni simple, care să poată fi realizate pas cu pas ; întărirea prin recompense repetate a tuturor acţiunilor corecte ;
- evidenţierea constantă a situaţiilor în care copilul reuşeşte şi recompensarea lor adecvată înainte de consolidarea comportamentului dorit ;
- recompensarea intermitentă după ce comportamentul a fost învăţat, pentru menţinerea acestuia.

Administrarea recompenselor în cadrul unui program bine conceput, cu respectarea condiţiilor descrise, asigură o învăţare eficientă, în opinia lui Skinner. Eşecurile educative sunt rezultatul nerespectării paşilor condiţionării operante, al erorilor pe care le comit

cel mai frecvent educatorii atunci când încearcă să regleze comportamentele copiilor. Utilizarea unor tehnici aversive traumatizante produce reacţii afective negative şi îl determină pe copil să fie preocupat de evitarea lor, şi nu de învăţarea comportamentului cerut. O altă eroare frecventă este centrarea educatorului mai mult pe instrucţiunile verbale şi mai puţin pe realizarea efectivă a comportamentului. Dar un copil nu reuşeşte întotdeauna să realizeze un comportament pentru că i se spune, pentru că i se arată sau pentru că i se promite o recompensă, ci are nevoie să îl exerseze până când acesta se va consolida. Dacă oferim recompense fără să avem răbdare să sprijinim dobândirea progresivă a unei abilităţi, acestea nu vor avea efectul scontat pentru că nu sunt asociate cu comportamentele corecte. Neadaptarea dificultăţii unei sarcini de învăţare la nivelul de dezvoltare al copilului face inutilă administrarea recompensei în acest caz. O altă greşeală a părinţilor şi educatorilor se referă la frecvenţa redusă a recompenselor. Ei se aşteaptă să obţină rezultate imediat după una-două recompense şi nu respectă principiul repetiţiei, care stă la baza oricărei învăţări. În fine, în aceeaşi optică behavioristă, precizăm că eşecul recompensei se leagă de multe ori şi de pierderea semnificaţiei acesteia pentru copilul care o primeşte.

Condiţiile prezentate mai sus sunt necesare învăţării, dar nu sunt suficiente pentru a explica toate influenţele recompensării asupra dezvoltării personalităţii. Cum am mai precizat, fiinţa umană este complexă, iar cauzele comportamentelor sale sunt multiple şi nu pot fi reduse doar la cele care vin din exterior. Ca educatori nu putem fi simpli administratori de recompense sau pedepse fără să luăm în calcul capacitatea de autodeterminare a copilului, chiar dacă la naştere aceasta este doar în germene. Nu ne putem mulţumi cu schimbări la nivelul comportamentelor fără să urmărim integrarea acestora în structurile interne. Centrarea educaţiei pe obţinerea unor rezultate imediate observabile este lăudabilă numai dacă serveşte scopurilor esenţiale ale dezvoltării copilului : formarea autonomiei, a competenţei, a relaţionării sociale sănătoase.

Punerea în discuţie a condiţionărilor pozitive în educaţie vine pe fondul tendinţei actuale a adulţilor de a-i recompensa pe copii pentru a-i determina să realizeze comportamente performante. Ann Boggiano şi colaboratorii săi (1987) au constatat că adulţii utilizează mai frecvent recompensele pentru învăţarea de tip şcolar decât pentru dobândirea comportamentelor sociale şi morale, practică explicată prin faptul că activitatea şcolară nu este văzută ca un obiectiv în sine, ci ca un mijloc pentru obţinerea altor scopuri mai îndepărtate. Dată fiind percepţia că recompensa ar fi cea mai adecvată strategie pentru a creşte motivaţia învăţării, adesea părinţii şi educatorii fac exces de stimulente în situaţii în care ar trebui să se respecte doar *principiul raţiunii suficiente* (Boggiano *et al.*, 1987). Conform acestui principiu, recompensa este necesară doar pentru a ajuta copilul să se implice în activităţi iniţial lipsite de interes, după care ea trebuie retrasă.

Explicaţiile oferite de Deci şi Ryan (1985) pentru modul de acţiune al recompenselor asupra motivaţiei pot reprezenta un reper pentru educatorii practicieni. Pe baza acestora, ei pot aprecia dacă o situaţie de recompensare este benefică sau, dimpotrivă, afectează negativ dezvoltarea sistemului motivaţional :

- dacă recompensele administrate distrag atenţia copilului de la raţiunea activităţii, ele sunt un mijloc de control, şi nu de motivare. De aceea recompensele extrem de atractive asociate unor activităţi în care copilul s-a implicat deja diminuează motivaţia ulterioară ;

- dacă recompensele sau alţi stimuli exteriori pozitivi sunt pentru copil un mijloc de informare cu privire la competenţa sa, şi nu un mijloc de atracţie, ele cresc motivaţia intrinsecă ;
- dacă un comportament al copilului este motivat intrinsec, se recomandă evitarea recompenselor, mai ales a celor materiale şi contingente (Nastas, 2013) ;
- dacă stimulii exteriori oferiţi ca recompensă nu îi creează copilului sentimentul de competenţă, motivaţia intrinsecă pentru activitatea desfăşurată scade ;
- recompensele tangibile şi anticipate sunt recomandate pentru motivare în faza incipientă a unor activităţi lipsite de interes pentru copil, dar ele trebuie eliminate treptat pentru a lăsa locul controlului intern, prin intermediul scopurilor interiorizate ale activităţii.

În consecinţă, utilizarea recompenselor este o formă de reglare motivaţională externă recomandată atunci când o activitate nu este atât de plăcută sau de provocatoare prin ea însăşi pentru a fi reglată intrinsec. De asemenea, ele pot fi folosite ca suport pentru înţelegerea şi interiorizarea importanţei unui comportament în atingerea unor scopuri valoroase. Pentru a fi eficace însă, recompensele nu trebuie să afecteze dezvoltarea pe termen lung a motivaţiei autodeterminate, adică să nu dezvolte la copil sentimentul că este controlat din exterior, să nu inducă percepţia de incompetenţă, ci să informeze copilul că este pe calea cea bună în realizarea unei acţiuni, că este competent în ceea ce face. Recompensele materiale (obiectuale, financiare) şi cele simbolice (jetoane, buline, diplome, premii) au cel mai mare potenţial de control extern şi de aceea este recomandată aplicarea lor cu prudenţă. În schimb, recompensele sociale, cum ar fi feedbackul verbal cu rol informativ, sunt mai recomandate.

Referinţe bibliografice

Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory of personality. In L.A. Pervin, & O.P. John (Eds.), *Handbook of Personality : Theory and Research* (ed. a II-a) (pp. 156-194). New York : The Guilford Press.

Bandura, A., Ross, D., & Ross, S.A. (1961). Transmission of Aggression Through the Imitation of Aggressive Models. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 63(3)*, 575-582.

Bandura, A., Ross, D., & Ross, S.A. (1963). Imitation of Film-Mediated Aggressive Models. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 66(1)*, 3-11.

Băban, A. (2002). *Consiliere educaţională*. Cluj-Napoca : Dacia.

Boggiano, A.K., Barrett, M., Weiher, A.W., McClelland, G.H., & Lusk, S.M. (1987). Use of the Maximal-Operant Principle to Motivate Children's Intrinsic Interest. *Journal of Personality and Social Psychology, 53(5)*, 866-879.

Carton, J.S. (1996). The Differential Effects of Tangible Rewards and Praise on Intrinsic Motivation : A Comparison of Cognitive Evaluation Theory and Operant Theory. *The Behavior Analyst, 19(2)*, 237-255.

Deci, E.L. (1971). Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 18(1)*, 105-115.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plenum.

Deci, E.L., Koestner, R., & Ryan, R.M. (1999). A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin, 125(6)*, 627-668.

Deci, E.L., Koestner, R., & Ryan, R.M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research, 71(1)*, 1-27.

Kohn, A. (2014). *Pedepsiţi prin recompense. Cum să evităm bulinele roşii, bonusurile, lauda şi alte feluri de mită*. Bucureşti: Multi Media Est Publishing.

Lepper, M.R., Greene, D., & Nisbett, R.E. (1973). Undermining Children's Intrinsic Interest with Extrinsic Reward: A Test of the „Overjustification" Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 28(1)*, 129-137.

Nastas, D. (2013). Motivaţia şi autodeterminarea în şcoală. In Şt. Boncu, & C. Ceobanu (Eds.), *Psihosociologie şcolară* (pp. 115-130). Iaşi: Polirom.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist, 55(1)*, 68-78.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In E.L. Deci, & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-determination Research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.

Skinner, B.F. (1938). *Behavior of Organisms. An Experimental Analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Skinner, B.F. (1971). *Revoluţia ştiinţifică a învăţământului*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Capitolul 10

Materialele didactice – instrumente pentru formarea reprezentărilor la preşcolari. Cazul reprezentărilor matematice

Constantin Petrovici*

Sintagma *material didactic* desemnează atât obiectele naturale, originale, cât şi cele concepute şi realizate special pentru a substitui obiecte şi fenomene reale.

Ceea ce oferă eficienţă materialului didactic este posibilitatea de a realiza o legătură permanentă între activitatea motrice, percepţie, gândire şi limbaj în etapele de realizare a sarcinilor didactice. Preşcolarul gândeşte preponderent intuitiv, operează la nivel concret cu mulţimi de obiecte şi astfel pătrunde sensul conceptelor fundamentale de *mulţime* şi de *număr*. De aceea materialele didactice trebuie să fie cât mai variate şi mai reprezentative.

În realizarea unor obiective pedagogice, apare astfel mai evident rolul metodelor şi al materialului didactic, comparativ cu alţi factori ai procesului de învăţământ. Astfel, materialul didactic : sprijină procesul de formare a noţiunilor ; contribuie la formarea capacităţilor de analiză, sinteză, generalizare şi constituie un mijloc de maturizare mentală ; oferă un suport pentru rezolvarea unor situaţii-problemă ale căror soluţii urmează să fie analizate şi valorificate în activitate ; determină şi dezvoltă motivaţia învăţării şi, în acelaşi timp, declanşează o atitudine emoţională pozitivă ; contribuie la evaluarea unor rezultate ale învăţării.

Deci, pentru a-i imprima o finalitate pedagogică, materialul didactic trebuie conceput şi realizat în aşa fel încât să contribuie la antrenarea preşcolarilor în activitatea de învăţare, să stimuleze participarea lor nemijlocită în dobândirea deprinderilor de aplicare a cunoştinţelor în practică.

10.1. Rolul materialului didactic în cadrul strategiei didactice

Materialul didactic are un *rol prioritar* în cadrul strategiei didactice. Elasticitatea strategiei este dată nu numai de bogăţia şi mobilitatea metodelor, ci şi de folosirea flexibilă a materialului didactic solicitat de particularităţile metodice ale fiecărei situaţii de învăţare sau secvenţe a activităţii.

* Conferenţiar universitar doctor, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Departamentul de Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi.

Manipularea obiectelor este impusă de particularităţile copiilor, care sunt tributari situaţiilor concrete, şi duce mai rapid şi mai eficient la formarea percepţiilor. Manipularea obiectelor este un punct de plecare (şi nu de sosire) şi totodată un mijloc de revenire atunci când apar nesiguranţa sau dificultăţi de înţelegere, de aplicare şi se poate trece abia apoi la manipularea imaginilor şi numai după aceea se continuă cu simboluri (aceasta fiind calea pentru accesul copiilor spre noţiuni abstracte).

În folosirea materialului concret ca sprijin pentru formarea noţiunilor este necesar să se ţină seama de faptul că posibilităţile de generalizare şi de abstractizare ale copilului sunt limitate. Din această cauză, trebuie eliminate orice elemente de prisos din materialul intuitiv şi din acţiunile efectuate, care ar putea orienta gândirea spre elemente întâmplătoare, neesenţiale. Selecţionarea strictă a materialului intuitiv, utilizarea lui într-un sistem economic şi logic organizat sunt mai importante decât folosirea unui material didactic abundent.

La preşcolar apar dificultăţi de diferenţiere, de separare a obiectului de fond. Raportul de dominanţă formă-culoare depinde şi de modul în care culoarea este distribuită pe suprafaţa obiectului. Dacă obiectul este colorat într-o singură tonalitate, uniform distribuită, se produce un efect de adaptare la culoare, care trece culoarea pe planul doi în percepţie, iar forma devine dominanta perceptivă.

De multe ori, în activităţile matematice trebuie izolată una dintre proprietăţile obiectului. Pentru aceasta trebuie pregătite obiecte identice în toate privinţele, cu excepţia unei singure calităţi, care variază. De exemplu, pentru aprecierea dimensiunilor, materialul didactic trebuie să aibă aceeaşi formă, culoare şi să varieze numai elementul care scoate în evidenţă dimensiunea. Acest procedeu izbuteşte să dea o mare claritate în actul de apreciere a dimensiunilor.

10.1.1. Importanţa folosirii materialelor

Principalul atu al materialelor rezidă în supleţea utilizării lor, individuală sau în grup, uneori fără sarcini de lucru explicite, ceea ce permite adesea o pornire a activităţii, chiar cu materiale noi, fără prezenţa imediată a cadrului didactic.

Folosirea lor individuală respectă ritmul de dobândire a cunoştinţelor al fiecărui copil, îi păstrează intimitatea, rezerva, permiţându-i o însuşire personală, cu eventuale eşecuri, la care cadrul didactic nu este neapărat martor şi care sfârşesc întotdeauna prin a fi depăşite. Materialele facilitează deci organizarea practică a individualizării învăţării şi dezvoltă autonomia copilului.

În plus faţă de faptul că permit să se răspundă la nevoia de senzorialitate pentru punerea în aplicare a conceptelor (facilitând evocările) şi contribuie la rafinarea percepţiilor şi la dezvoltarea motricităţii fine, ele permit o înţelegere multisenzorială a unui concept (o informaţie primită pe mai multe canale simultan este reţinută mai bine pe termen lung). Făcând apel la simţuri variate, ele furnizează circumstanţe favorabile pentru exersarea evocărilor şi dau copilului diverse ocazii de a se antrena în *game conceptuale*.

Chiar dacă mai mulţi copii lucrează simultan cu acelaşi material sau dacă nu se dispune decât de un singur exemplar din fiecare material, nu există niciodată nici câştigător şi nici învins: folosirea materialelor dezvoltă o mentalitate de *recordman* (a se depăşi pe sine însuşi) mai degrabă decât de *campion* (a-i depăşi pe alţii).

De asemenea, folosirea materialelor se efectuează în general într-o atmosferă mai degrabă silenţioasă, propice concentrării necesare.

10.1.2. Inconveniente ale utilizării unor materiale

Unele critici formulate la adresa jocurilor sunt valabile în egală măsură şi în cazul materialelor: timpul, uneori lung, petrecut de copil în manipulare înainte de a ajunge la o reuşită totală – care pentru noi este departe de a fi un inconvenient şi pe care l-am aşeza mai degrabă în rândul avantajelor; necesitatea de a dispune de un fond suficient de important de materiale variate, cu scopul de a putea reînnoi regulat materialele propuse, şi corolarul său, costul unei asemenea investiţii (putem confecţiona, cu relativ puţine cheltuieli, cu ajutorul părinţilor şi chiar al copiilor un număr de materiale simple, dar totuşi foarte apreciate).

De asemenea, se aduce obiecţia că există un risc de pasivitate a copilului, care rămâne dependent de materialul său. Acest argument nu ţine decât dacă materialul este insuficient exploatat, printr-o lipsă de lucru, de antrenament în gestiunea mentală: este de datoria cadrului didactic să se asigure de învăţarea gesturilor mentale necesare stăpânirii materialului şi obiectivul rămâne întotdeauna ca, la termen, copilul să nu mai fie tributar materialului.

10.1.3. Cum se alege un material?

Când analizăm un material în vederea unei selecţii, trebuie să încercăm să ne legăm mai mult de atributele funcţionale decât de o percepţie pur factuală. Analiza se referă la câmpurile de lucru care privesc activităţile matematice:

- *senzorial*: cele cinci simţuri obişnuite, dar şi simţul *termic* (percepţia temperaturilor), simţul *cromatic* (percepţia culorilor, a nuanţelor acestora, dar şi a degradeurilor de culori), simţul *stereognostic* (percepţia formei şi a volumului unor obiecte, utilizând sau nu simţul vizual), simţul *baric* (percepţia maselor), simţul *kinestezic* (percepţia mişcărilor membrelor superioare, coordonarea lor şi motricitatea fină);
- *psihomotor* (mişcări ale corpului asociate cu activităţi mentale);
- *demersurile mentale favorizate* (gesturi mentale solicitate, dezvoltarea gândirii: observare, comparare, opoziţie, deducţie...);
- *cognitiv* (matematică sau altele);
- *creativitatea.*

Trebuie să ne asigurăm că materialul este efectiv adaptat grupului căruia îi este destinat, să ne imaginăm unul sau mai multe moduri de folosire (exemple de tipuri de utilizare, organizarea practică a grupei, durata pregătirii, folosirii, aranjării). Alte elemente ale alegerii pot fi varietatea sau specificitatea comportamentelor previzibile (tipologia comportamentelor revelatoare ale dezvoltării cognitive) şi extensiile şi activităţile conexe (Cerquetti-Aberkane şi Berdonneau, 2007).

Calitatea estetică a mijloacelor de învăţământ contribuie la realizarea unor obiective de ordin afectiv, la stimularea motivaţiei de învăţare, dar calitatea estetică trebuie să constituie un factor de întărire, şi nu de distragere a atenţiei copilului.

Este deosebit de importantă și dimensionarea în raport cu vârsta copilului; materialele didactice folosite de educatoare trebuie să aibă și indici de vizibilitate adaptați spațiului și vârstei copiilor. Același material folosit demonstrativ va fi suficient de mare pentru a favoriza intuirea elementelor esențiale, conform scopului în care este utilizat, iar dacă este distributiv, atunci trebuie să aibă dimensiuni optime. Dacă va fi prea mare, va ocupa prea mult loc și va fi greu de folosit, iar dacă va fi prea mic, va crea dificultăți în manipulare din cauză că musculatura mâinilor copilului nu este maturizată funcțional.

Folosirea unor tehnici de instruire care satisfac aceste criterii favorizează participarea copiilor la activitatea de instruire, asigură calitatea instructiv-educativă a mesajului transmis și dau valoare formativă comportamentului prin care copilul probează că și-a însușit cunoștințele transmise.

10.2. Utilizarea materialului didactic în activitățile matematice

În folosirea materialului didactic trebuie să se respecte un ansamblu de cerințe. Materialele didactice trebuie să fie adecvate nivelului dezvoltării copiilor și vârstei lor; la grupele mici, în prima etapă a învățării noțiunii de mulțime, materialul didactic va servi nu numai pentru familiarizare, ci și pentru precizarea și lărgirea reprezentărilor, precum și pentru stimularea interesului copiilor față de activitatea matematică, pentru formarea unei atitudini pozitive față de acest gen de activitate. În acest scop, sunt necesare materiale intuitive concrete și atractive, estetic executate, care să reprezinte obiecte și să poată fi ușor mânuite de copii. Treptat, materialul didactic va deveni tot mai schematic, pentru a contribui la formarea și la exersarea capacităților de abstractizare.

În prima etapă a familiarizării și a identificării noțiunii de mulțime, cel mai convingător material didactic îl constituie obiectele concrete (jucării), pe care copiii le pot mânui cu ușurință. Mai târziu se introduc piese geometrice și ulterior desene.

Materialele didactice prezentate în scopul realizării unei generalizări trebuie să reliefeze constant elementul esențial pentru scopul propus (culoare, formă).

Materialul didactic folosit în scopul formării noțiunilor de mulțime și de număr, al realizării generalizărilor și abstractizărilor solicită variante pentru fiecare situație de învățare nouă, pentru că astfel generalizările se realizează pe baza desprinderii caracteristicilor comune ale elementelor și sunt ușor de intuit de către copii.

Materialul didactic nu trebuie folosit excesiv, ci diversificat treptat, pe măsura formării reprezentărilor matematice; materialul intuitiv va fi folosit cu precădere în dobândirea cunoștințelor și diversificat în lecțiile de consolidare a cunoștințelor.

În acest sens, trebuie să se țină seama și de posibilitățile de mânuire a materialului, de anumite greutăți întâmpinate de copii în trecerea de la mânuirea unui material didactic la altul. De aceea, se impune ca materialul didactic individual să nu fie prea abundent, pentru a nu se pierde timpul cu mânuirea lui, trebuie să asigure perceperea clară și să fie ales în funcție de scopul propus.

Pentru stimularea interesului față de conținutul activității, este important ca preșcolarii să fie atrași în activitatea de confecționare a materialelor didactice (mai ales la grupa mare). Interesul copiilor pentru activitățile matematice este mai mare atunci când se folosește și materialul confecționat de ei înșiși. Confecționarea acestuia de către copii poate fi o sarcină în activitățile practice sau în activitățile alese și complementare.

10.2.1. Încercările

Primele încercări ale unui copil cu un material ajung rareori dintr-odată la reuşita totală: se asistă mai degrabă la o reuşită parţială, adică la luarea în considerare pentru câteva elemente a structurii de ansamblu a materialului. De exemplu, pentru un material de clasare, primele trei elemente evidenţiază efectiv aceeaşi clasă, apoi o altă regulă intră în joc. Sau cu un material de înşiruire observăm ceea ce Piaget numeşte *şirurile mici* – constituirea unui şir de trei sau patru elemente ordonate, urmate de un element care nu îşi are locul în raport cu ordinea ce structurează elementele precedente. Această reuşită parţială evoluează, dar nu se cunosc foarte clar la ora actuală factorii care influenţează această evoluţie; mai ales faptul că un copil vede cum trebuie să procedeze nu pare să încadreze maniera decisivă a progresului: nu există deci niciun motiv nici pentru a-i obliga, nici pentru a le interzice copiilor să observe o reuşită totală, fie a altui copil, fie a cadrului didactic care aranjează materialul! Astfel, nu trebuie să credem că, pentru că i-am arătat unui copil cum să se servească de un material, nu îi mai rămâne decât un rol cvasipasiv de imitare: imaginaţi-vă un moment lângă o croitoreasă care vă arată cum se coase o butonieră: când ea vă întinde apoi o bucăţică de pânză, aţă, un ac şi o foarfecă, credeţi într-adevăr că veţi reuşi din prima încercare?

10.2.1.1. Observaţii

Când arătăm cum se foloseşte un material, trebuie să facem acest lucru în linişte (fără să comentăm acţiunile) şi lent, descompunând bine gesturile. Dacă vrem neapărat să pronunţăm cuvinte, este bine să li se ceară copiilor să comenteze gesturile în timpul unei a doua demonstraţii.

Repetiţia: suntem uneori uimiţi de constanţa şi de hărnicia unor copii când reiau acelaşi material de nenumărate ori, repetând fără să se plictisească aceleaşi gesturi. Atât timp cât este vorba despre un demers voluntar al copilului, nu există niciun motiv pentru a-l împiedica: repetiţia pare să îi fie necesară.

Folosirea în orb: se pot alege toate materialele care nu fac apel în primul rând la simţul cromatic, ci exploatează doar simţul stereognostic şi interacţiunea sa cu simţul kinestezic (senzaţia mişcării părţilor corpului şi în special a membrelor superioare prin simţul muscular şi prin urechea internă) *atunci când copilul a ajuns să îl stăpânească*, pentru a fi propuse în cadrul unei folosiri *în orb* (cu ochii închişi, ceea ce este foarte dificil pentru un copil de grădiniţă, sau cu o bandă pe ochi, sau în spatele unei măşti care constituie un ecran, de exemplu o cutie destul de groasă de carton, în care se fac două găuri suficient de mari cât să treacă mâinile). Aceasta favorizează conştientizarea de către copil a faptului că poate *evoca* materialul, adică să aducă în mintea sa o imagine anterioară.

10.3. Simţurile şi învăţarea matematicii

Maria Montessori pare să fi fost prima care a dezvoltat sistematic educaţia senzorială şi a arătat legăturile ei cu primele învăţături matematice.

Pentru a pregăti activităţile de formare a mulţimilor, apoi cele de formare a reprezentărilor despre numerele naturale, trebuie desfăşurată o gamă complexă de activităţi care

să aibă ca rezultat formarea, exersarea, dezvoltarea şi consolidarea unor abilităţi, deprinderi sau priceperi bazate pe utilizarea unuia sau mai multor simţuri.

Dezvoltarea spiritului logic la grădiniţă se realizează în paralel cu dezvoltarea senzorială şi putem contribui şi la una, şi la cealaltă prin numeroase activităţi de rafinare a percepţiei. Primul demers constă în a-i pune pe copii să recunoască ceea ce este asemănător şi ceea ce este diferit, în special prin jocurile de împerechere. În plus faţă de rafinarea simţurilor, materialul senzorial permite îmbogăţirea şi precizia limbajului.

Simţurile la care ne referim sunt mai numeroase decât ceea ce se desemnează în mod obişnuit prin acest termen. De fapt, pentru percepţiile ochiului distingem simţul cromatic şi simţul stereognostic (identificarea obiectelor pe baza *reliefului* lor), pentru percepţia pielii – simţul tactil şi simţul termic şi două percepţii ce se referă la muşchii membrelor superioare, simţul baric (percepţia maselor) şi simţul kinestezic.

> Atunci când se pregăteşte sau se selectează materialul destinat rafinării simţurilor, trebuie să se vegheze ca mulţimile de obiecte alese să permită bine lucrul cu un singur parametru de formare a perechilor : astfel, împerecherea culorilor presupune suporturi identice pentru toate elementele ce se împerechează (acelaşi material, aceeaşi formă...). Introducerea unui parametru suplimentar complică activitatea şi trebuie deci propusă într-o a doua fază de învăţare (Cerquetti-Aberkane şi Berdonneau, 2007, 65).

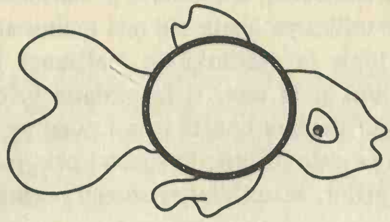
În continuare vom prezenta unele materiale didactice care pot fi folosite pe parcursul activităţilor matematice sau al activităţilor integrate cu conţinut matematic. Unele sunt materiale aflate deseori la îndemână sau care pot fi confecţionate cu uşurinţă, dar, cu toate acestea, sunt folosite rar sau deloc.

10.3.1. Material logic sau structurat

În cadrul activităţilor matematice, manipularea şi reflecţia sunt intim legate. De aceea materialul trebuie ales întotdeauna într-un mod judicios, ţinând cont de obiectivele activităţii. Uneori ne dăm seama că materialul concret, prin diversitate, poate limita exploatarea sa matematică. De aceea, pentru a pune în evidenţă anumite aspecte matematice, va trebui adesea să utilizăm ceea ce numim *materiale structurate*.

Unul dintre iniţiatorii acestui tip de material a fost Z.P. Dienes, care a pus la punct ceea ce numim trusa Dienes şi ansamblul blocurilor logice. Cum am putea defini acest tip de material ? Este un ansamblu de obiecte de acelaşi tip care diferă doar printr-un număr limitat de caracteristici. De exemplu :

- blocurile logice (formele geometrice) din trusa Dienes sau Logi I, Logi II care se deosebesc prin culoare, formă, mărime şi grosime (aceasta din urmă nu apare în trusele Logi) ;
- jetoane cu flori care se pot deosebi prin culoarea centrului, a petalelor, prin numărul acestora, prin lungimea tijelor etc. ;
- putem construi cu ajutorul unor cutii de brânză topită o mulţime de peşti care să aibă forma cozii diferită sau de altă culoare sau un număr diferit de aripioare etc.



Asemenea materiale pot fi repartizate cu uşurinţă în mulţimi şi submulţimi, deci le putem tria, separa, clasifica, ordona, seria etc. Aceste materiale pot include, pe lângă trusa Dienes şi trusele Logi I şi Logi II, toate materialele sub formă de jeton sau tridimensionale, elaborate sau nu de educatoare, urmând criteriile descrise mai sus. În continuare vom descrie câteva dintre aceste materiale şi unele dintre întrebuinţările lor posibile.

10.3.1.1. Blocurile logice (trusa Dienes)

Introduse de Z.P. Dienes, reprezintă un ansamblu de piese din lemn sau din material plastic structurate după patru criterii: formă (pătrat, disc, triunghi, dreptunghi), culoare (roşu, albastru, galben), mărime (mare, mic) şi grosime (gros, subţire). Se pot întâlni sau introduce variante: una sau mai multe culori în plus, o mărime în plus (mijlocie), un criteriu în plus (de exemplu, piesele au un orificiu).

Aceste materiale prezintă numeroase avantaje, dintre care enumerăm:

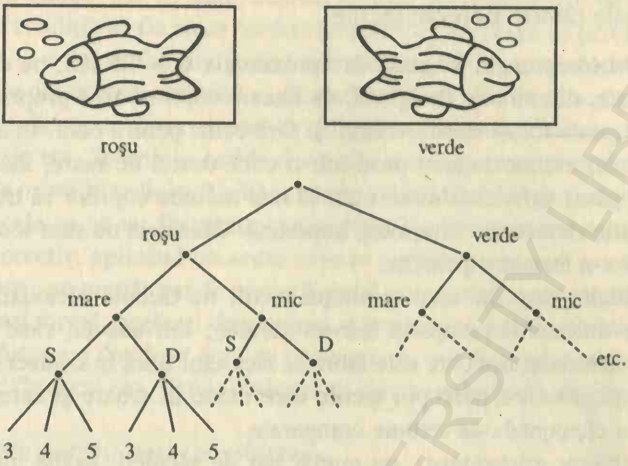
- criteriile de diferenţiere sunt simple şi diferitele lor valori sunt distincte şi uşor de identificat, ceea ce elimină confuziile sau ezitările copiilor în utilizarea lor;
- simplitatea materialului elimină existenţa detaliilor perturbatoare şi permite copilului să îşi focalizeze atenţia;
- fiecare copil poate avea materialul său fie în cadrul unei activităţi colective, fie în cadrul unui exerciţiu individual. Aceasta permite o mai bună diferenţiere şi individualizare a activităţii;
- criteriile sunt astfel alese încât permit un prim acces la simbolistică şi la simbolizare.

Aceste materiale au, desigur, şi inconveniente. Aspectul lor abstract necesită un transfer, o tranziţie, un efort de imaginaţie din partea copiilor. De asemenea, de îndată ce dorim să caracterizăm în întregime o piesă, numărul de simboluri necesare este patru, ceea ce uneori poate complica activitatea desfăşurată. În plus, materialele nu pot fi evaluate decât după criteriile prezentate. Aceste inconveniente nu sunt decât temporare şi în timp se pot transforma în avantaje. Pentru a răspunde inconvenientelor (sau limitelor) acestor materiale, trebuie să facem apel şi la *jetoanele logice*.

10.3.1.2. Jetoanele logice

Este vorba despre un ansamblu de imagini reprezentând toate acelaşi obiect, personaj sau aceeaşi situaţie, fenomen şi pentru care numai câteva criterii pot varia (mărimea, culoarea, situaţia relativă, orientarea, numărul).

În exemplul următor pot varia patru criterii : culoarea (verde/roşu), mărimea (mare/mic) ; numărul de bule (3, 4, 5) şi orientarea (stânga/dreapta) (după Lemoine şi Sartinux, 1997, 71).



Bineînţeles că se pot realiza mai multe variante ale acestui material schimbând anumite caracteristici (culoare, număr de bule, introducând o mărime intermediară).

Printre avantajele acestui tip de material putem enumera :

- prin natura lor, jetoanele permit utilizarea unui ansamblu de criterii mult mai mare decât în cazul blocurilor logice : situarea spaţială, orientarea, numărul, cronologia etc., ca şi numărul valorilor luate de acelaşi criteriu (de exemplu, putem introduce cinci grade de mărime) ;
- situaţiile reprezentate sunt mai concrete şi permit o legătură mai strânsă cu tema activităţii sau pur şi simplu cu realitatea înconjurătoare ;
- în acelaşi timp, fiind mai apropiate de viaţa de zi cu zi, ele permit copiilor să facă un transfer mai bun al noţiunilor (logice) abordate spre practica lor cotidiană.

Există şi câteva inconveniente :

- imaginile pot fi uneori încărcate cu conotaţii bune sau rele, ceea ce poate perturba derularea activităţii sau cel puţin reflecţia copilului ;
- trebuie să fim conştienţi şi că aceste materiale nu sunt concrete şi nici măcar semi-concrete. Acest lucru reiese din faptul că ele sunt reprezentări bidimensionale ale unor obiecte tridimensionale. Toate jetoanele au în general aceeaşi formă (dreptunghi sau pătrat), ceea ce oferă grade de manipulare reduse ; de altfel, reprezentarea în două dimensiuni pune probleme în momentul abordării unor sarcini referitoare la orientarea spaţială. Este dificil de precizat care este stânga şi care dreapta atunci când copilul asociază aceste noţiuni cu persoana care ţine jetonul în mână, şi nu cu imaginea jetonului. O remarcă asemănătoare poate fi făcută pentru noţiuni ca „în faţă", „în spate". Pentru a depăşi această dificultate, putem uneori să desenăm pe fiecare jeton un element (pietricele, alge, în cazul peştilor) pentru a-i distinge pe cei orientaţi spre pietre de cei orientaţi spre alge sau semnificând că algele sunt deasupra şi pietrele dedesubt, veghind în acelaşi timp la modul de exprimare al copiilor.

10.3.2. Materiale pentru formarea de perechi

10.3.2.1. Materiale pentru perechi tactile

Benzi pentru ochi (dreptunghi de stofă de aproximativ 6 × 25 cm, pe care se coase un elastic) ; ideal este, din motive de igienă, ca fiecare copil să aibă propria bandă.

Remarcă : se poate folosi acest material şi fără benzi pentru ochi. În acest caz, obiectele care trebuie împerecheate sunt puse într-o cutie destul de mare, închisă, în care au fost făcute două găuri suficient de mari cât să lase mâinile copiilor să treacă ; ei trebuie să găsească în cutie elementele care merg împreună. Obiectele nu sunt scoase decât atunci când se crede că s-a format o pereche.

Pentru activităţile care fac apel la simţul tactil, nu trebuie niciodată să li se ceară copiilor să caute obiecte de comparat într-un săculeţ ; într-adevăr, când se manipulează într-un săculeţ, materialul din care este fabricat săculeţul intră în contact cu pielea mâinii şi a încheieturii şi provoacă percepţii tactile care induc în eroare şi care îi împiedică să se concentreze la elementele ce trebuie comparate.

Săculeţi cu obiecte granuloase : un număr par de săculeţi, având toţi aceeaşi formă (în general dreptunghiulară, pentru uşurinţă), aceleaşi dimensiuni (6-8 × 10-12 cm), realizaţi din aceeaşi ţesătură opacă destul de fină (material şi culoare) şi conţinând doi câte doi aceeaşi masă din diverse obiecte granuloase : de exemplu, doi săculeţi cu mazăre, doi cu boabe de porumb, doi cu fasole, doi cu seminţe de in, doi cu pietriş, doi cu nisip etc. Niciunul dintre săculeţi nu trebuie umplut până la refuz pentru că trebuie să permită să se simtă foarte bine elementele pe care le conţin. Pentru a face materialul autocorectiv, adică preşcolarii să poată stabili singuri dacă au lucrat corect sau nu, se poate pune un semn discret pe cei doi săculeţi care conţin acelaşi material.

Plăci cu asperităţi : un număr par de plăci rigide, având toate aceeaşi formă (dreptunghiulară, pentru mai multă uşurinţă), aceleaşi dimensiuni (de exemplu, 6 × 15 cm) şi acoperite două câte două cu acelaşi material cu asperităţi. Se alege aceeaşi varietate de hârtie-suport pentru toate perechile : fie hârtie pe suport bej, fie pe suport galben, fie pe suport roz, fie pe suport verde etc.

Perechi de ţesături : un număr par de bucăţele de ţesături, având toate aceeaşi formă (pătrată, dreptunghiulară, ovală sau alta), aceleaşi dimensiuni (o dimensiune bună corespunde în mare palmei deschise a unui adult, de exemplu, un pătrat cu latura de 15 cm sau un oval de 13 × 18 cm), tăiate două câte două din acelaşi eşantion de ţesătură (se vor evita motivele imprimate prea mari, întrucât cele două bucăţi ale unei perechi pot avea aspecte vizuale foarte diferite şi nu pot permite autocorecţia) ; se surfilează marginile pentru a evita ca bucăţile de ţesătură să se destrame prea repede.

Dominouri tactile : plăci dreptunghiulare ale căror jumătăţi au elemente diferite la atins şi care se folosesc în acelaşi mod ca dominourile tradiţionale.

Remarcă : se pot folosi numeroase obiecte pentru jocurile de împerecheri tactile, cu condiţia ca cele două exemplare să fie perfect identice (jocuri de construcţie, animale din lemn sau din material plastic, obiecte diverse cum ar fi dopurile, capacele etc., care pot fi constituite din aceleaşi materiale sau două câte două din materiale diferite).

10.3.2.2. Materiale pentru perechi auditive

Cutii sonore: un număr par de cutii închise (cutiile mici cilindrice de la pelicule foto sunt perfecte, cu condiţia să fie alese perfect identice, atât în ceea ce priveşte forma cutiei propriu-zise, cât şi a capacului ei), având toate aceeaşi formă, aceeaşi culoare, aceeaşi masă, fiind făcute din acelaşi material şi producând două câte două acelaşi sunet. Cutiile pot fi umplute cu elemente diverse, cum ar fi boabe de porumb, de mazăre, bucăţele de lemn, pietriş, nisip etc. Se umplu cutiile două câte două aproximativ până la jumătate cu aceleaşi elemente: cutiile trebuie să aibă aceeaşi masă şi să facă zgomote diferite. Cutiilor li se lipesc capacele ca să nu fie golite atunci când sunt folosite de copii. Materialul se poate face autocorectiv, aplicând un semn colorat pe faţa interioară a capacelor.

Perechi de note: un număr par de percuţii simple (clopoţei pe suport sau lame sonore), având toate aceeaşi formă, aceleaşi dimensiuni şi producând două câte două acelaşi sunet, sau material confecţionat din două serii de sticle opace, umplute cu cantităţi diferite de apă şi închise ermetic (în acest caz, notele obţinute nu sunt neapărat cele din gama tradiţională).

10.3.2.3. Materiale pentru perechi olfactive

Un număr par de recipiente opace şi fără mirosuri reziduale, din acelaşi material, având toate aceeaşi formă, aceeaşi culoare, aceeaşi masă şi conţinând două câte două aceeaşi substanţă mirositoare. Acest material poate fi fabricat uşor din obiecte recuperate: de exemplu, cutii mici cilindrice umplute cu produse odorizante lichide sau solide şi netoxice, cum ar fi menta, ciocolata pudră, oţetul, apa de toaletă, cafeaua măcinată, cimbrul, anasonul, diverse condimente etc. Se pune substanţa odorizantă solidă – sau pudră – într-o bucată de vată sau se impregnează o bucată de vată cu un lichid odorizant. Se introduce tamponul în recipient (două recipiente cu acelaşi miros), se acoperă cu o nouă bucată de vată, pentru a evita orice variaţie de culoare. Se închid cutiile între folosiri. Ca în cazul precedent, cutiile se pot face autocorective, prevăzând buline de culoare pe fundul cutiei: aceeaşi culoare pentru două cutii ce conţin aceeaşi substanţă.

10.3.2.4. Materiale pentru perechi gustative

Un număr par de recipiente, din acelaşi material, având toate aceeaşi formă, aceeaşi culoare, aceeaşi masă şi conţinând două câte două aceeaşi substanţă ce are un anumit gust. Pentru confecţionarea acestui material trebuie colectate flacoane cu pipetă (flacoane care permit vărsarea picătură cu picătură). Dacă flacoanele sunt transparente, vopsiţi-le pe toate în aceeaşi culoare pentru a evita ca cei mici să utilizeze culoarea lichidului conţinut ca indiciu. Se folosesc mai multe lichide – netoxice, bineînţeles – cât mai incolore posibil, cu gusturi variate: apă cu zahăr, apă sărată, apă cu puţin oţet, suc de lămâie, infuzie de tei etc. Se umplu câte două flacoane cu aceeaşi substanţă.

Atenţie! Aceste materiale necesită respectarea unor reguli stricte de igienă.

10.3.2.5. Materiale pentru perechi termice

Un număr par de recipiente, dintr-un material cât se poate de izotermic (se preferă, de exemplu, plasticul în loc de metal), având toate aceeaşi formă, aceleaşi dimensiuni, aceeaşi culoare, în care se varsă apă la diferite temperaturi (aceeaşi temperatură în două

recipiente), de la apă foarte caldă – verificaţi că nu există pericolul opăririi înainte de a prezenta materialul copiilor – la apă aproape îngheţată.

Materialul didactic bogat, variat constituie un mijloc foarte eficient de comunicare între educatoare şi copil ; dezvoltă capacitatea copilului de a observa şi de a înţelege realitatea, de a acţiona în mod adecvat ; asigură conştientizarea, înţelegerea celor învăţate şi motivarea învăţării. În activitate, materialul didactic antrenează capacităţile cognitive şi motrice şi, în acelaşi timp, declanşează o atitudine afectiv-emoţională, favorabilă realizării obiectivelor propuse.

Referinţe bibliografice

Cerquetti-Aberkane, F., & Berdonneau, C. (2007). *Enseigner les mathématiques à la maternelle*. Paris : Hachette.
Lemoine, A., & Sartinux, P. (1997). *Des mathématiques aux enfants. Savoirs en jeu*. Bruxelles : De Boeck.
Petrovici, C. (2014). *Didactica activităţilor matematice în grădiniţă*. Iaşi : Polirom.

Capitolul 11

Abordarea narativă în educaţia timpurie

*Ovidiu Gavrilovici**

În explorarea relaţiei posibile dintre psihologia narativă, mai exact, aplicaţiile sale bazate pe principii narative, şi educaţia timpurie vom porni de la aserţiunea lui Aldous Huxley: „Experienţa nu este ceea ce ţi se întâmplă ţie. Este ceea ce faci cu ceea ce ţi se întâmplă" (*apud* Freeman, Epston şi Lobovitz, 1997, xv). Abordarea narativă, aşa cum este prezentată aici, este înţeleasă ca o practică de acompaniere a dezvoltării copilului realizată prin interacţiuni informate narativ. Prin urmare, ţinta acestor idei este adultul – fie în calitate de părinte, fie în calitate de educator.

Paginile care urmează nu au menirea să construiască platforme solide pentru achiziţionarea imediată a unor noi abilităţi de relaţionare cu preşcolarii. Mai degrabă, intenţia autorului este de a sensibiliza cititorul spre o continuare a imersiei şi a reflecţiei cu privire la „poziţia narativă" adoptată dorit sau nedorit, conştientizat sau nu în relaţionarea cu copiii preşcolari.

11.1. O introducere în elementele constitutive ale abordării narative

Abordarea narativă – numită aşa pentru a o defini ca o perspectivă transdisciplinară care transcende ariile psihologică, sociologică, educaţională şi antropologică asimptotic în unele privinţe cu naratologia – este o abordare orientată spre om şi spre nevoile acestuia, aşa cum sunt ele exprimate prin naraţiunile circulate în conversaţii; este interesată de modul în care oamenii îşi construiesc înţelesurile vieţii lor; are drept obiectiv general promovarea reconstruirii poveştilor de viaţă ale celor implicaţi, astfel încât aceştia să îşi poată exprima viaţa dintr-o perspectivă diferită (Gavrilovici şi Cehan, 2013).

Aplicaţiile psihologiei narative se încadrează în ceea ce în ultimii 20-30 de ani se manifestă în aria socioumanului ca fiind perspectiva poststructuralistă, „profund localizată: oamenilor li se recunoaşte puterea de a se defini, fiind simultan actorii, documentariştii şi trezorierii cunoaşterii detaliilor propriilor vieţi" (Gavrilovici, 2014, 370). Din

* Conferenţiar universitar doctor, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Departamentul de Psihologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi.

această concepţie poststructuralistă, misiunea adultului devine una de decentrare în raport cu locul expertizei, cu aplecare spre *colaborarea cu cel care îi este încredinţat spre dezvoltare*, o poziţie diferită de cea practicată uzual şi pentru care a fost pregătit cel mai mult în educaţia formală, de-a lungul multor ani de viaţă.

Poziţia de pe care se constituie interacţiunile şi conversaţiile narative permite colaborarea celor implicaţi în realizarea de descrieri diferite, însă la fel de valide, ale situaţiilor. Se pune accentul pe ceea ce este atipic, negeneralizat, pe aspectele percepute de fiecare interlocutor sau participant în interacţiune ; termenii familiari sunt utilizaţi în noi modalităţi, mai puţin familiare (Payne, 2006). De asemenea, se urmăreşte modul în care discursuri culturale, profesionale sau practici comunitare ori familiale ajung să predomine şi să influenţeze maniera de a da sens unor situaţii, limitând înţelegerea la seturi preconcepute sau preexistente de semnificaţii. Se caută activ modalităţi depatologizante de descriere a situaţiilor celor implicaţi (se evită etichetele diagnostice sau se caută să se facă vizibile efectele utilizării acestor cuvinte în conversaţii). În aceeaşi direcţie se promovează cuvinte care sugerează importanţa experienţei şi perspectivelor tuturor celor implicaţi.

În cele ce urmează sunt descrise două dintre elementele constitutive ale abordării narative cu aplicaţii în educaţia timpurie : conversaţiile externalizatoare şi conversaţiile pe marginea rezultatelor unice.

11.2. Conversaţiile externalizatoare – o perspectivă alternativă etichetării

În conversaţiile cotidiene putem auzi afirmaţii precum „Sunt un copil obraznic... nimeni nu se mai joacă cu mine...", spuse de un copil preşcolar. O afirmaţie bazată pe principiul comunicării externalizatoare, ca răspuns, ar fi : „Aşadar, Obrăznicia te-a îndepărtat de prietenii tăi" (Gavrilovici şi Cehan, 2013). În aceeaşi manieră, White (1984) descrie utilizarea abordării narative prin limbajul externalizator într-un articol devenit celebru în cercetarea din domeniul terapiei narative, în relaţie cu un copil diagnosticat cu encoprezis (incapacitatea de control al sfincterului pentru defecaţie) : „Eşti fericit de ceea ce face domnul Murdărie cu relaţia ta cu doamna educatoare ? Cum acţionează domnul Murdărie cu relaţiile tale de prietenie ? ".

Aceste exemple se apleacă asupra descrierii realizate de copilul însuşi sau de cei din jurul său în forma a ceea ce am putea numi „descrieri internalizate" : sunt afirmaţii despre sine care indică incapacitatea, lipsa sau chiar devalorizarea propriei persoane în raport cu un criteriu anume, specificat sau implicit. Sintagma „copil obraznic" sugerează implicit comportamente acuzabile de către cei din jur, care le judecă astfel ca fiind nepotrivite, sancţionabile.

Atunci când avem probleme, povestirile identitare tind să devină foarte „subţiri" şi saturate de probleme. Concluziile identitare„subţiri"tind să ne reducă – din complexitatea întregii noastre vieţi – la doar unele elemente – de exemplu, suntem văzuţi ca putând fi descrişi întru totul de un element de personalitate, o trăsătură, o dispoziţie. O excepţie într-un context foarte vizibil devine „eticheta" percepţiilor asupra noastră (ale noastre sau ale altora), ba chiar a tot ce am reprezentat până acum ! (Wakhungu, 2014, 33).

Eticheta „obraznic" are drept efect generalizarea descrierii asupra multor altor posibile descrieri ale conduitelor copilului, ca şi cum aspectul „obraznic" devine prioritar, imperios, de cea mai mare importanţă (fiind susţinut de adulţii care au şi care reprezintă puterea). Etichetarea are ca obiectiv definirea comportamentului indezirabil – eventual urmat de o sancţiune, o pedeapsă sau o privaţiune în urma repetiţiei sale (de către cei care au puterea să sancţioneze astfel) şi persuadarea sau determinarea copilului să evite conduita incriminată în raporturile cu alţii. Utilizarea etichetării în scopul controlului comportamentelor copiilor preşcolari are însă şi efecte perverse: limitarea capacităţii copiilor de a înţelege relaţia dintre comportament şi consecinţe sau ratarea ocaziilor de identificare corectă a intenţiilor care stau la baza unor acţiuni şi astfel neexersarea unui areal dezirabil de conduite pentru a pune în acţiune intenţiile comunicate etc.

Etichetarea repetată şi generalizată de către persoanele relevante din viaţa copilului poate ajunge la efecte totalizatoare (metaforă preluată din scrierile lui Goffman); astfel, conduitele incriminate ajung să descrie total copilul, el devenind *numai* „obraznic", grila de lectură „obraznic" fiind utilizată şi reutilizată constant de cei din jur, apoi internalizată de sine, susţinută nu doar prin interacţiuni verbale, ci şi prin gesturi, proxemică, comportamentul paraverbal etc.

Evident, acelaşi proces susţinut prin interacţiuni sistematice duce şi la internalizări dezirabile (descrierile onorante, valorizante ale calităţilor şi competenţelor celor mici le validează aceste experienţe, le introduc în circulaţie prin limbaj, le califică şi le sancţionează familial şi social, autentificându-le şi legitimându-le). Astfel, un copil poate fi descris ca fiind „sensibil" sau „atent" în contexte în care sunt remarcate comportamente dezirabile social.

Exemplul de mai sus – „copilul obraznic" – permite asocierea unor răspunsuri din partea adultului dintr-o perspectivă externalizatoare: Obrăznicia este văzută ca afectând copilul, ca având o relaţie cu acesta, ba chiar devine personificată (de unde majuscula). Care ar fi efectul unui discurs externalizator în relaţia cu un copil preşcolar? În primul rând, permite receptarea aspectului indezirabil din comportament ca fiind un aspect exterior persoanei, copilului; un copil poate fi afectat de o serie de aspecte – organice, nevoi personale, stimuli din mediu etc. –, fapt care nu este prezentat neapărat ca o proprietate sau o caracteristică a sa.

Relaţia copilului cu „problema" care se manifestă în viaţa şi relaţiile sale devine un subiect de conversaţie, de investigaţie participativă: adultul şi copilul pot participa creativ la identificarea surselor problemei, pot investiga istoricul acesteia, ariile din viaţa copilului sau a familiei în care problema tinde să se manifeste mai mult, ce şi cine contribuie favorabil şi nefavorabil la influenţa nedorită a problemei asupra copilului etc. Apoi, această conversaţie poate să permită o reflecţie cu privire la preferinţa copilului – acesta poate să facă aprecieri, în condiţiile în care este întrebat sincer, protectiv, neacuzator, privitoare la efectele problemei, la consecinţele manifestării problemei în propriul comportament. Poate copilul să aprecieze dacă problema are o influenţă mai mare asupra sa sau dacă el poate să aibă o influenţă mai mare asupra problemei? Cum ar putea copilul să contracareze efectele problemei care îl afectează (şi care îi afectează şi pe ceilalţi membri ai familiei sau alte persoane din jur, de la grădiniţă, de exemplu)? Cum ar putea adulţii să colaboreze şi să sprijine copilul în vederea acestui lucru?

Copiii puşi în situaţia de experţi ai propriei lor vieţi care fac apel la propriile experienţe şi cunoaşteri ajung să ne surprindă cel mai adesea. Puşi în situaţia de a comenta

despre viaţa lor, copiii ajung să vocalizeze experienţe şi concluzii despre acestea în feluri pe care adulţii nu sunt adesea pregătiţi să le asculte. Auzim în aceste situaţii comentarii de felul „ce copil matur", sugerând că suntem arareori dispuşi să ascultăm, să invităm copilul în conversaţii prin care să se poată construi semnificaţii în comun. Cel mai adesea, tindem să abuzăm de privilegiul puterii vârstei şi cunoaşterii adulte şi interzicem prin neglijare şi neatenţie expresii autentice ale copilului despre propria lui viaţă.

În vederea realizării conversaţiilor externalizatoare, un pas important este explorarea împreună cu copilul a denumirii potrivite pentru problema acuzată. Trebuie să fim atenţi să nu propunem varianta noastră (care ar putea fi denumirea unui simptom medical sau chiar a unui diagnostic), ci să invităm şi să respectăm descrierea copilului în ceea ce priveşte natura şi funcţionarea problemei în viaţa sa şi a familiei, aşa cum o descrie copilul. Explorarea poate fi realizată în maniere ludice, chiar amuzante; mijloacele artistice de expresie pot să deschidă perspective noi şi eliberatoare. De exemplu, desenarea „problemei" este un mijloc simbolic cu efect imediat externalizator, sprijinind conversaţiile externalizatoare care pot urma. La fel, utilizarea jucăriilor sau a oricăror artefacte simbolizând „problema" acuzată poate să facă uşoară exprimarea prin limbajul externalizator. Efectul este cel fundamental în abordarea narativă: problema este problema, persoana este persoana (White şi Epston, 1990)! Alte efecte ale conversaţiilor externalizatoare prin explorarea denumirii din perspectiva persoanei afectate de „problemă" sunt focalizarea asupra problemei (eliberând copilul de sub efectul ruşinării sau al vinovăţiei), clarificarea modalităţilor în care apare problema, a contextelor în care aceasta se manifestă (din perspectiva copilului), ceea ce le permite un sentiment al controlului emoţiilor datorat înţelegerii modalităţilor prin care acestea sunt generate în contextele problematice (datorită descrierilor procesuale, temporale, ale relaţiei cu problema acuzată; practic, în conversaţiile externalizatoare are loc o descriere a manierei de „problematizare", a modului în care apare şi se dezvoltă ceea ce am putea descrie apoi ca problematic în viaţa şi relaţiile cuiva).

Cel mai simplu mod de a pune în contrast un discurs etichetant (internalizator) cu unul *eliberant* (externalizator) constă în a alătura exprimări precum: „Eşti X!" *vs* „X ţi-a invadat viaţa!". Este remarcabil modul în care în basme şi povestiri se face apel în mod sistematic la descrieri externalizatoare ale dificultăţilor întâmpinate de eroi – ceea ce motivează şi atracţia pentru această manieră de explicare a efectelor interacţiunilor asupra copiilor preşcolari. Imediat după antrenarea în modele de gândire logico-matematică pozitiviste, adesea sunt marginalizate achiziţiile timpurii în sensul exprimării experienţelor în manieră narativă.

Antrenarea adulţilor în modalităţi relaţionale bazate pe principii narative readuce în practica relaţională maniere existente, dar neexersate în bagajul personal de achiziţii. Se pot defini abilităţi şi competenţe narative specifice pentru educaţia iniţială şi continuă a profesioniştilor din domeniile educaţional, psihoterapeutic, medical sau social care completează celelalte tipuri de competenţe asistenţiale. Recuperarea unor practici multimilenare narative din perimetrul practicilor religioase sau, mai recent, din perimetrul literaturii pentru copii este demonstrată cu dovezi de circa 30 de ani de abordarea narativă în psihologie şi psihoterapie (terapia narativă, de exemplu).

11.3. Conversaţiile pe marginea rezultatelor unice – evidenţierea şi detalierea excepţiilor dezirabile de la relaţia împovărătoare cu o „problemă" acuzată

În practica narativă, adesea după explorarea şi detalierea modului în care „problema" acuzată relaţionează indezirabil cu persoana (copilul, în cazul nostru), dar nu neapărat numai după conversaţiile externalizatoare cu privire la problemă, se iniţiază conversaţii pe marginea aşa-numitelor „rezultate unice", a excepţiilor de la maniera în care problemele ajung să afecteze viaţa şi relaţiile copilului. Concepţia „rezultatelor unice" provine de la Erving Goffman, care în anii 1960 le descria sub forma unor amintiri semnificative ce contrazic sau modifică poveştile dominante problematice (Payne, 2006).

Cum a reuşit copilul să evite sau să scape de efectele nedorite ale problemei acuzate? În ce situaţii nu se manifestă la fel de nedorit problema? Prin conversaţii colaborative cu copilul prin care se caută asemenea răspunsuri se explorează creativ orice excepţii sau contradicţii ale descrierilor problematice acuzate.

Efectul acestor conversaţii care surprind capacitatea copilului de a se împotrivi sau de a evita efectele nedorite ale problemelor manifeste este multiplu : apar descrieri ingenue din perspectiva copilului cu privire la modul în care povestirile problematice se potrivesc sau nu experienţelor mai generale de viaţă ; se consolidează şi se îmbogăţesc descrierile ce au în centru aceste situaţii contradictorii – cu iluminarea gradului în care copilul contribuie la micşorarea efectului problemei, la diferitele sale iniţiative în timp, conştient sau nu, observat sau nu (cu posibilitatea de a genera semnificaţii noi ale devenirii şi situaţiei actuale) ; descrierile nou-adăugate au efect asupra identităţii celor implicaţi – permit noi poziţii de pe care să se descrie efectele indezirabile ale problemei acuzate şi pot să permită noi acţiuni din partea protagoniştilor ; identificarea unor contexte sau acţiuni favorizante sau defavorizante pentru efectul nedorit al problemei oferă noi idei pentru iniţiative în direcţia schimbării situaţiei actuale (Payne, 2006).

Freeman, Epston şi Lobovits (1997) descriu modul în care un copil ajunge să povestească cum a „îmblânzit" furia care ajunsese să îi afecteze viaţa. În primul rând, a reuşit să înţeleagă că ar putea să influenţeze modul în care ar putea fi trăită o zi din viaţă – fie o zi afectată de furie, fie una fericită. De îndată ce adulţii iau în considerare ce poate face copilul, şi nu ce nu poate face, se eliberează noi căi creative expresive cu privire la viaţa lor şi la modul cum poate fi trăită dezirabil. Un exemplu de satisfacţie în învingerea efectelor „Fricii" din viaţa unei fetiţe, Jenna, a fost mesajul pe care aceasta i l-a scris „Fricii" înseşi : „Nu mai eşti Nimic... fiind până de curând Nimic a fost greu să te cunosc. De îndată ce te-am numit, am putut să te ştiu şi să te înving ! " (10).

11.4. Documentarea iniţiativelor – bază pentru sărbătorirea capacităţii şi a succesului

Copiii au diferite conduite exploratorii şi numeroase posibilităţi de rezolvare a unor situaţii care ajung problematice. Adulţii relevanţi – din mediul familial sau educaţional – au roluri fundamentale în a identifica aceste conduite timpurii adaptative ale copiilor şi a le

încuraja pe cele care au efect dezirabil. Din perspectivă narativă, rolul adulţilor ar deriva din capacitatea lor de a contribui la *a da sens, împreună cu copiii, la experienţele de viaţă ale acestora*. Una dintre modalităţile eficiente de evidenţiere a capacităţilor copiilor, de menţinere sistematică a semnificaţiilor sanogene şi educaţionale ale unor iniţiative cu efecte dezirabile şi de valorizare a acestor capacităţi este documentarea iniţiativelor şi rezultatelor acestora, prin realizarea unor ceremonii, a unor diplome sau certificate, a unor fotografii sau desene care să imortalizeze, să tezaurizeze semnificaţiile dezirabile rezultate drept concluzii ale unor experienţe de viaţă remarcabile.

Unele dintre aceste mijloace de documentare pot fi realizate în mediul privat, pentru a fi circulate în povestiri şi repovestiri în sânul familiei, sau pot fi realizate în public, în variate ocazii educaţionale sau sociale. Adesea, la aceste tehnici de documentare/sărbătorire/valorizare se asociază şi cele de recrutare a unor audienţe cu ajutorul cărora se pun în circulaţie şi se întăresc aceste experienţe. Principiile narative de la baza acestor tehnici – documentarea şi recrutarea audienţelor – sunt cele ale generării de noi semnificaţii dezirabile prin circularea unor povestiri onorante – prin povestire, repovestire, rerepovestire etc.

Abordarea narativă în educaţia timpurie propune relevarea principiilor narative care pot sta la baza unor conversaţii şi interacţiuni fondatoare de semnificaţii sanogene şi educaţionale dezirabile în relaţia cu copiii preşcolari. În esenţă, se trece de la o perspectivă a cunoaşterii „expert" la una în care se recuperează colaborativ cunoaşterea „experienţială" – cea care încorporează semnificaţii personale ale celor implicaţi, fără pretenţii de obiectivitate. Această perspectivă nouă permite recuperarea „cunoaşterii locale" în spiritul promovat de Geertz (*apud* Payne, 2006). Astfel, permite „redescoperirea" şi valorizarea perspectivelor experienţelor copilului, aşezând cunoaşterea acestuia în relaţii contextuale şi având drept rezultat validarea înţelesurilor dezirabile pentru toţi cei implicaţi, un proces de învăţare şi de transformare a tuturor, prin urmare şi a adultului relevant implicat.

Abordarea narativă se fondează astfel pe premisa învăţării şi a schimbării continue, reflexiv, procesual, într-o continuă reexaminare a utilizării limbajului şi a efectelor acestuia.

Referinţe bibliografice

Freedman, J., & Combs, G. (2002). *Narrative Therapy with Couples... and a Whole Lot More! A Collection of Papers, Essays and Exercises*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.

Freeman, J., Epston, D., & Lobovits, D. (1997). *Playful Approaches to Serious Problems. Narrative Therapy with Children and Their Families*. New York: W.W. Norton & Company.

Gavrilovici, O. (2014). Identitatea narativă. In I. Dafinoiu, & Ş. Boncu (Eds.), *Psihologie Socială Clinică* (pp. 370-380). Iaşi: Polirom.

Gavrilovici, O., & Cehan, I.D. (2013). Narrative Approaches in Preschool Counseling In E. Seghedin, & G.-A. Masari (Eds.), *Knowledge Based Society Teaching Profession Challenges* (pp. 265-278). Iaşi: Institutul European.

Payne, M. (2006). *Narrative Therapy. An Introduction for Counsellors* (ed. a II-a). Londra, Thousand Oaks: SAGE Publications.

Wakhungu, C. (2014). The Gift of Giving: Empowering Vulnerable Children, Families and Communities in Rural Uganda. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy, 35(1)*, 50-53.

White, M. (1984). Pseudo-encopresis: From Avalanche to Victory, from Vicious to Virtuous Cycles. *Family Systems Medicine, 2(2)*, 150-160.

White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York: Norton.

White, M., & Morgan, A. (2006). *Narrative Therapy with Children and Their Families*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.

Capitolul 12

Stilurile de ataşament şi eficienţa actului educativ în copilărie

*Cătălin Dîrţu**

12.1. Preambul

În Grecia antică, miturile au jucat un rol educativ foarte important din postura de reprezentări sintetice vehiculate în formă narativă. Deşi înşişi grecii le-au considerat poveşti puţin credibile despre zei şi eroi, miturile au funcţionat eficient în calitate de condensări eficiente ale experienţei cotidiene. Dincolo de puterea de atracţie cu care reuşesc şi azi să ne capteze atenţia, ele au avut meritul de a fi uşor accesibile şi de a oferi o mare libertate de interpretare celor cărora le erau povestite.

Din perspectiva teoriei ataşamentului, importantă pentru capitolul de faţă, două mituri ne-au atras cu deosebire atenţia: mitul lui Anteu şi cel al călcâiului lui Ahile. În primul ni se spune că un oarecare Anteu îi provoca la luptă pe toţi trecătorii care se abăteau prin ţinutul lui şi reuşea fără excepţie să îi învingă. Povestea spune că era cât pe ce să îl învingă şi pe cel mai puternic erou, Herakles, dacă acesta nu şi-ar fi dat seama că puterea lui Anteu creştea doar când era cu picioarele pe pământ. Explicaţia era simplă. Fiu al zeiţei Geea (Pământul), Anteu primea în orice luptă sprijinul mamei sale atât timp cât picioarele îi atingeau pământul. De aceea, desprinderea lui de mama-pământ a făcut posibilă victoria lui Herakles, de neconceput în alte condiţii.

Pe de altă parte, mitul lui Ahile ne spune că, la naştere, introducându-l şi ţinându-l în foc pentru a-l căli şi a-l face invulnerabil, mama lui (o altă zeiţă, Thetis) a uitat să îi călească şi călcâiul de care l-a ţinut. Această omisiune i-a devenit fatală eroului în războiul cu troienii, când a fost ucis de săgeata bine direcţionată spre călcâiul vulnerabil de către fiul regelui troian, Paris, ajutat de zeul Apollo. Astfel, un mit ne vorbeşte despre puterea pe care mama i-o poate da copilului său, iar celălalt despre faptul că, oricât de mult şi-ar dori o mamă să îşi apere pruncul, tot poate comite greşeli ce îl vor face vulnerabil în faţa provocărilor realităţii.

La mare distanţă în timp de la naşterea acestor mituri, începând cu secolul al XIX-lea, oamenii de ştiinţă din domenii de cercetare psihopedagogice tinere au redescoperit importanţa

* Lector universitar doctor, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Departamentul de Psihologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi.

relaţiei dintre mamă şi copil (Freud, 1980 ; Jung, 1996 ; Bowlby, 1982 etc.), pentru ca astăzi studiile privind teoria ataşamentului să ia un avânt fără precedent. Astfel, pe lângă studiile care abordează temele clasice ce privesc complexitatea procesului de ataşament sau formele pe care le iau manifestările stilurilor de ataşament în relaţia mamă-copil (Granot şi Mayseless, 2012 ; Seibert şi Kerns, 2014) sunt explorate teritorii noi, cum ar fi transferul şi evoluţia procesului de ataşament de la diada mamă-copil la relaţia profesor-elev (Larose *et al.*, 1999 ; De Laet *et al.*, 2014), transmiterea intergeneraţională a stilurilor de ataşament (Eliot şi Thrash, 2004 ; Besser şi Priel, 2005 ; Soenens *et al.*, 2007) şi chiar manifestările ataşamentului la adulţi (Collins şi Read, 1990 ; Cui, Fincham şi Pasley, 2008). În capitolul de faţă nu ne-am propus să facem doar o prezentare de ansamblu a ataşamentului în general şi a stilurilor de ataşament în special, ci să surprindem mai ales modul în care cunoaşterea formelor sub care se prezintă acest puternic determinant psihic numit ataşament ne poate ajuta pe toţi cei implicaţi în educaţia copiilor să ne eficientizăm demersurile educaţionale.

12.2. Repere privind evoluţia teoriei ataşamentului

Puţini sunt cercetătorii care reuşesc, dincolo de conturarea unui nou domeniu de cercetare, să ridice aproape de unii singuri principalii piloni ai teoriilor lor şi, în acelaşi timp, să le impună ca pe un spaţiu de cercetare atractiv şi fertil pentru studii viitoare. John Bowlby (1907-1990) este unul dintre cercetătorii care au avut şi intuiţia de a formula principiile de bază ale teoriei ataşamentului, şi curajul de a nu o limita la o singură sursă de inspiraţie.

O primă şi puternică sursă de inspiraţie pentru viitoarea teorie a ataşamentului a fost strâns legată de experienţele proprii de viaţă ale lui Bowlby ; mai precis, cele din copilăria lui, când a fost privat de iubirea maternă şi de modelul patern. Tributară unei concepţii eronate despre creşterea şi educaţia copiilor, dar foarte populară în acea vreme, mama lui Bowlby a făcut o serie de paşi greşiţi, dacă este să ne raportăm la teoriile actuale ale ataşamentului. Alcătuind o familie înstărită, cu posibilităţi materiale deosebite, părinţii lui Bowlby au decis ca toţi copiii lor să fie crescuţi separat de ei, de bone.

La acea vreme se considera că un copil poate fi normal şi poate deveni independent numai dacă creşte separat de părinţii lui, care aveau în plus datoria de a se purta cât mai rece, cât mai distant, abţinându-se de la a-şi exterioriza sentimentele faţă de ei. Astfel s-a ajuns la situaţia nefericită ca micul John să îşi vadă mama de cele mai multe ori doar o dată pe zi. Mai mult decât atât, părinţii înşişi, din cauza unor probleme apărute încă de la începutul căsătoriei lor, trăiau separat cel puţin şase luni pe an. Dar prima traumă cu adevărat majoră a micului John, atunci când avea doar 4 ani, a avut loc în momentul în care bona lui, Minnie, a trebuit să părăsească familia (Bowlby, 1985). După propriile descrieri, Bowlby a trăit această despărţire ca pe o veritabilă pierdere a mamei şi a fost profund afectat. Mai târziu, la vârsta de 7 ani, Bowlby a trăit o a doua traumă legată de separarea de familie după ce a fost înscris la un internat exclusiv de băieţi. Bowlby a vorbit în cartea *Separation : Anxiety and Anger* (Bowlby, 1973) despre unele dintre experienţele nefericite trăite în acest loc.

Mult mai târziu, după ce a renunţat la facultatea de medicină şi şi-a finalizat studiile în domeniul psihologiei, Bowlby a lucrat cu copii delincvenţi pentru ca apoi, în timpul

celui de-al Doilea Război Mondial, să-şi desfăşoare activitatea într-o unitate psihiatrică destinată copiilor. Tot evenimentele prilejuite de desfăşurarea celui de-al Doilea Război Mondial îi vor da ocazia lui Bowlby să observe comportamentul şi stările afective prin care treceau copiii evacuaţi din Londra, separaţi astfel de familiile lor.

Am insistat pe experienţele personale negative ale lui Bowlby deoarece, aşa cum se va vedea pe parcursul acestui capitol, lecţiile însuşite de el în urma acestor experienţe s-au transformat în principii riguros formulate şi se regăsesc în teoria clasică a ataşamentului. În aceste circumstanţe, nu ne apare ca fiind întâmplător faptul că, după asemenea experienţe negative care i-au marcat copilăria, Bowlby a fost atras puternic în tinereţe de teoria psihanalitică a lui Freud. Potrivindu-se mult cu propriile trăiri, psihanaliza vorbea despre importanţa primelor experienţe trăite de copil, despre relaţia specială a copilului cu mama, despre importanţa figurii paterne ca model îndeosebi pentru băieţi şi mai ales despre transferul afectiv, proces ce poate repara în cursul travaliului psihanalitic ceea ce nu a fost bine orânduit în decursul primilor ani de viaţă ai copilului (Freud, 1980).

Nu numai Freud, ci şi toţi adepţii psihologiei abisale au considerat primii ani de viaţă ca fiind foarte importanţi pentru copil, evoluţia lui ulterioară fiind determinată în cea mai mare măsură de calitatea relaţiei cu mama în primul rând, dar şi cu tatăl. În cartea sa *Amintiri, vise, reflecţii*, un alt adept important al psihologiei de orientare psihanalitică, Jung, ne relatează că, în cazul său, despărţirea temporară de mamă la vârsta de 4 ani i-a indus pentru mulţi ani o neîncredere puternică în femei şi a determinat un ataşament mai puternic de bona sa, care a devenit mamă-substitut ca şi în cazul lui Bowlby (Jung, 1996).

Dar Bowlby va considera că psihanaliza freudiană exagerează rolul impulsului sexual în explicarea ataşamentului copilului de părinţii lui. Complexul lui Oedip, în opinia lui Freud, era menit să explice tocmai această atracţie stranie a copilului faţă de mamă şi competiţia în care acesta intră invariabil cu tatăl, în timp ce mai târziu complexul Electrei acceptat explica atracţia fetiţelor faţă de tatăl lor şi competiţia cu mama. Experienţa acumulată de Bowlby din relaţia lui terapeutică la început cu copiii delincvenţi şi apoi cu copiii separaţi forţat de părinţi din cauza condiţiilor nefericite create de al Doilea Război Mondial l-a convins că ataşamentul copiilor de părinţii lor sau de figuri parentale substitut are prea puţin de a face cu impulsul sexual invocat de Freud.

Din nemulţumirea lui Bowlby legată de explicaţiile psihanalitice în problema atracţiei copilului faţă de părinţii lui va rezulta o apropiere benefică pentru viitoarea teorie a ataşamentului de teoriile etologice. Contribuţia cercetătorilor comportamentului animal (psihologia animală şi etologia) la conturarea teoriei ataşamentului este esenţială. Îndeosebi cercetările lui Konrad Lorenz şi ale celor care l-au urmat asupra fenomenului de *filial imprinting* (întipărire) (Lorenz, 2005 ; Eibl-Eibesfeld, 2009) au fost importante datorită faptului că au dovedit cu argumente ştiinţifice imbatabile (răsplătite cu un binemeritat premiu Nobel) că, dincolo de instinctele şi impulsurile cu care se naşte o fiinţă, prezenţa şi acţiunile părinţilor, începând cu primele clipe ale vieţii, sunt cruciale.

Mai precis, studiile realizate de Lorenz pe puii de gâscă cenuşie au arătat că există un anumit interval de timp optim pentru declanşarea fenomenului de *imprinting*, o aşa-numită perioadă critică în care puii de gâscă se ataşează de fiinţele din jurul lor sau chiar de obiectele fără viaţă, dar aflate în mişcare. Este important de notat că acest fenomen este definit ca o formă de învăţare rapidă şi spontană, determinată de impulsurile instinctuale înnăscute. Sub influenţa teoriilor etologice, Bowlby va concepe ataşamentul ca pe un rezultat al procesului de evoluţie ce îi permite copilului să supravieţuiască într-o

lume ostilă, plină de posibile pericole. Cu alte cuvinte, atât mama, cât şi copilul au dezvoltat o trebuinţă biologică de a sta unul în preajma celuilalt (Bowlby, 1985).

Importanţa ataşamentului a fost scoasă foarte bine în evidenţă şi de studiile realizate în America de Harlow pe puii de macac. Cercetările lui au arătat că un pui care a suferit trauma despărţirii de mama sa va alege dintre două manechine ce joacă rolul de mame-surogat pe cel care îi asigură confort şi siguranţă şi îl va ignora pe cel ce îi oferă hrană. Iar dacă foamea devine un impuls prea puternic, puiul se va duce şi va mânca laptele de la mama dotată cu biberon, dar imediat va reveni la confortul asigurat de mama acoperită cu blană (Harlow, 1971).

După ce a avut şansa să lucreze cu Harlow, psihologul umanist Maslow a inclus securitatea afectivă în celebra sa piramidă a trebuinţelor. Chiar dacă nu a considerat-o o trebuinţă de bază precum foamea, setea sau impulsul sexual, Maslow îi va oferi un palier întreg imediat deasupra trebuinţelor de bază, fapt ce subliniază importanţa acordată securităţii afective în teoria lui (Maslow, 1970).

Dar noile provocări în teoria ataşamentului vin acum de la psihologii cognitivişti, cei care au atras atenţia asupra modului în care comportamentul nostru este modelat nu atât de determinanţi biologici mai mult sau mai puţin compleţi, cât de forţe ce ţin de aria cognitivă a psihicului nostru, care intervin activ între impulsul iniţial şi răspunsul final. Altfel spus, energia iniţială a stimulului trece prin sita prelucrărilor cognitive, ducând la un răspuns care, datorită acestor prelucrări, nu mai este nicidecum atât de simplu şi de previzibil. Unul dintre cei mai importanţi predecesori ai paradigmelor cognitiviste în această privinţă a fost Tolman, cel care prin experimentele lui ingenioase a pus în evidenţă şi a dat nume unora dintre aceste variabile intermediare modelatoare de comportament: aşteptări, intenţii, scheme, învăţare latentă etc. (Hilgard şi Bower, 1974).

Când am folosit termenul *provocări* cu referire la teoriile cognitiviste actuale, nu a fost doar pentru a spori semnificaţia unei fraze. Într-adevăr, unii cognitivişti ne forţează să regândim paradigmele clasice despre procesele afective. Amestecul altădată de neconceput dintre cele două tipuri de procese psihice considerate a fi complet diferite, procesele cognitive şi cele emoţionale, este astăzi permis, mergând până la a considera că emoţiile au aceeaşi natură ca şi procesele cognitive (Dîrţu, 2015). Tooby şi Cosmides (2008) au dus lucrurile până la a considera că există doar procese de cunoaştere în două forme: cunoaştere „la rece" şi cunoaştere „fierbinte". Mai mult decât atât, rolul conducător şi determinant îi este atribuit acum cunoaşterii emoţionale „fierbinţi", care se suprapune cu şi coordonează – după cum ne spun aceşti cercetători – procesele cognitive derulate „la rece".

12.3. Stilurile de ataşament ca modele interne de lucru

Am arătat deja că, pornind de la acceptarea naturii biologice a ataşamentului şi a activării lui cu necesitate în relaţia copil-părinte, noile teorii ale ataşamentului preferă astăzi să dezvolte o altă intuiţie a lui Bowlby, cea conform căreia ataşamentul nu este un simplu impuls sau instinct, ci se constituie şi se consolidează ca un sistem ordonat de comportamente şi motive (Harwood *et al.*, 2005). Mai precis, putem vorbi despre mai multe sisteme, deoarece există mai multe forme în care se pot construi aceste modele de ataşament ce activează apoi, la rândul lor, alte sisteme comportamentale şi motivaţionale.

Aceste sisteme coerente comportamentale au primit numele de *stiluri de ataşament*. Principalele forme sub care se prezintă ataşamentul şi asupra cărora au căzut de acord majoritatea cercetătorilor (Bowlby, 1985 ; Ainsworth şi Bell, 1970) sunt stilurile de ataşament securizat, nesecurizat anxios-ambivalent, nesecurizat anxios-evitant şi dezorganizat.

Stilul de ataşament securizat. Este considerat cel mai echilibrat, cel mai adaptat şi mai de dorit stil de ataşament. Acest echilibru se bazează pe încrederea copilului în principalul lui furnizor de securitate afectivă ; acesta din urmă poate fi unul sau ambii părinţi, o rudă apropiată, un educator etc. Trebuie menţionat că încrederea este acordată de copil persoanei care îl îngrijeşte *numai în măsura* în care are siguranţa că aceasta comunică în mod constant cu el şi îi îndeplineşte trebuinţele. Concret, la nivel comportamental, un copil cu un sistem de ataşament securizat va manifesta cel mai adesea o relativ uşoară supărare când este părăsit pe termen scurt, urmată de o bucurie destul de intensă a revederii. O componentă importantă a acestui stil este disponibilitatea mare a copilului securizat spre explorarea mediului şi spre angajarea lui în relaţii cu persoane străine.

Stilul de ataşament nesecurizat anxios-ambivalent. La copilul care prezintă acest tip de ataşament poate fi observat un stres mai accentuat atunci când este părăsit de mamă, în timp ce la întoarcerea ei comportamentul poate fi ambivalent : fie se poate bucura intens, fie optează pentru un comportament de pedepsire a ei pentru absenţă. Răspunsurile lui sunt mult mai puţin previzibile decât cele determinate de stilul securizat ; ele se pot înscrie oriunde între pasivitate şi furie, iar copilul va avea o disponibilitate spre explorare sensibil mai redusă.

Stilul de ataşament nesecurizat anxios-evitant. Este stilul caracterizat mai degrabă de o neimplicare a copilului în relaţia cu adultul care ar trebui să îi asigure securitatea afectivă. Reacţiile lui la plecarea sau la venirea mamei sunt fie de ignorare a prezenţei sau absenţei ei, fie, la extrem, chiar de evitare sau de respingere. Aparent, copilul nu arată niciun stres legat de prezenţa sau de absenţa mamei, dar cercetătorii consideră că în cazul acestui tip de ataşament nonimplicarea copilului în relaţie este de fapt o formă fină de autoprotecţie a lui faţă de un părinte care nu răspunde consistent şi pozitiv trebuinţelor lui (Ainsworth şi Bell, 1970).

Stilul de ataşament dezorganizat. Este un stil asupra căruia cercetătorii au căzut de acord mai târziu şi cu mai mare greutate. Existenţa şi definirea lui sunt încă subiecte de controverse din cauză că un copil nevoit să adopte acest stil de ataşament are un comportament greu de observat şi de catalogat. Un asemenea copil este de obicei abuzat de cei ce ar fi trebuit să îl îngrijească şi faptul că deseori el nu se manifestă nici prin evitare, nici prin ambivalenţă nu înseamnă decât că stresul copilului este foarte bine mascat. Atât de bine, încât un observator mai neatent l-ar putea cataloga chiar ca fiind ataşament securizat. În fapt, anumite mişcări corporale, cum ar fi mişcările umerilor sau clătinarea capului, pot semnaliza o tendinţă a copilului de a-şi stăpâni plânsul şi de a-şi ascunde frica. Sursa comportamentului dezorganizat al copilului este tocmai această frică de adulţi (Liotti, 1988), iar prea puţinul ataşament arătat de el faţă de ei provine din faptul că strategiile lui de a construi o relaţie sănătoasă şi predictabilă cu cei apropiaţi lui a eşuat atât de mult, încât aproape că nu mai există speranţă. Deşi controversat, acest stil de ataşament a trezit rapid interesul cercetătorilor, îndeosebi al psihologilor clinicieni care încearcă să înţeleagă comportamentul copilului abuzat şi al factorilor de decizie care încearcă să reducă pe cât posibil acest fenomen (Thompson *et al.*, 1985).

Studii recente arată că imprimarea unui stil de ataşament este atât de puternică, încât acelaşi stil de ataşament poate fi transmis de-a lungul mai multor generaţii de la mamă la copil. Cel mai uşor a putut fi urmărită transmiterea transgeneraţională a stilului anxios evitant (Besser şi Priel, 2005 ; Brenning *et al.*, 2011).

După trecerea în revistă a principalelor stiluri de ataşament, putem cu uşurinţă sesiza că, odată stabilit un tip de relaţie de ataşare între un copil şi adultul care îl are în grijă, acest tip sau stil de ataşament va influenţa decisiv viitoarele tipuri de relaţie şi de comportament ale copilului. În acest context, relaţia elev-profesor şi eficientizarea ei devin deosebit de interesante dacă le privim prin prisma teoriilor ataşamentului, ceea ce vom şi încerca să facem în subcapitolul următor.

12.4. Eficienţa actului educativ şi stilurile de ataşament

Toate teoriile învăţării, fie ele clasice sau actuale, au ca scop prioritar descoperirea mecanismelor de bază ale procesului învăţării şi, prin aceasta, urmăresc eficientizarea actului educaţional. Dar, deşi scopul lor este comun, diferenţele dintre ele par a fi atât de mari, încât uneori ne putem întreba cum este posibil ca în numele aceluiaşi adevăr fundamentat ştiinţific să se ajungă la rezultate atât de diferite.

În ceea ce priveşte procesul învăţării, teoria ataşamentului a fost de la bun început o adversară a behaviorismului clasic, paradigmă ce a dominat mai bine de jumătate de secol şi care a pretins că, în esenţă, actul învăţării este extrem de simplu, o relaţie de tip stimul-răspuns care, dacă este bine cunoscută şi aplicată în procesul educaţional, va da rezultate. Studiul lui Hatshorn şi May, citat de Allport (1991), bazat pe o cercetare la nivel naţional în SUA, recomanda profesorilor să nu îşi mai facă iluzii că pot educa pretinse trăsături de caracter precum cinstea, onestitatea, responsabilitatea etc. Conform rezultatelor acestui studiu, nu ar exista trăsături generale de personalitate, astfel încât sarcina părintelui şi a profesorului nu ar fi decât să condiţioneze fiecare comportament dezirabil, dar simplu al copilului până când aceste comportamente se vor agrega într-o deprindere mai complexă.

Aşa s-a ajuns ca profesorii să fie sfătuiţi să nu se mai implice emoţional, deoarece ar fi ineficient, dacă nu şi dăunător, şi să urmărească condiţionări simple cu ajutorul recompenselor aplicate imediat după producerea comportamentelor dorite.

Contrar viziunii simpliste a behavioriştilor, teoria ataşamentului susţine că între copil, pe de o parte, şi adulţii care îl au în grijă, pe de altă parte, se stabilesc relaţii de ataşament puternice şi stabile, coagulate în stiluri, care funcţionează apoi ca modele de lucru interne, activate şi derulate inconştient. Aceste modele interne de lucru devin factori determinanţi extrem de puternici ce reglează comportamentul. Am văzut deja că printre cele mai relevante comportamente reglate de stilurile de ataşament se numără comportamentul explorator, atât de important când este vorba despre învăţare, îndeosebi cea sistematică, şcolară.

Astfel, importanţa deosebită a relaţiei de ataşament în învăţarea şcolară ne oferă prilejul să consemnăm şi să sistematizăm câteva observaţii pe care credem că un profesor sau orice altă persoană implicată în procesul educaţional le-ar putea considera utile.

a) Am văzut anterior că stilurile de ataşament au fost deja statuate în prima copilărie. Copilul ajunge la grădiniţă şi la şcoală cu un stil de ataşament deja format, ceea ce

necesită o atentă observare din partea profesorilor. Această identificare a stilului de ataşament trebuie făcută însă cu mare precauţie, în timp, evitându-se orice etichetare prematură sau grăbită. Nu este locul aici să complicăm lucrurile, dar pentru cei care ar considera că descoperirea stilului de ataşament propriu unui copil poate fi realizată cu foarte mare uşurinţă este poate suficient să amintim că deseori comportamentele copilului nu relevă direct, ci mai degrabă ascund prin ambivalenţa lor caracteristici importante ale stilului de ataşament. Mai mult decât atât, pentru fiecare tip de ataşament descris de noi au fost găsite minim alte patru subtipuri, sarcina identificării lor corecte devenind şi mai dificilă. Spre exemplu, numai în cazul stilului de ataşament securizat avem cel puţin patru alte subtipuri: securizat-rezervat, securizat-inhibat, securizat-balansat şi securizat-reactiv (Thompson *et al.*, 1985).

b) Nu trebuie uitat că, odată constituite, stilurile de ataşament sunt greu (dar nu imposibil) de remodelat. Ca şi în cazul aptitudinilor ce au o componentă înnăscută puternică, dar pot fi rafinate prin exerciţiu, stilurile de ataşament pot fi supuse unei remodelări parţiale, însă numai în anumite condiţii. Iar o condiţie importantă este autenticitatea relaţiei profesor-elev. Vrem să atragem atenţia asupra faptului că alte studii ale psihologilor evoluţionişti arată fără niciun dubiu că putem considera copilul un veritabil specialist cu abilităţi înnăscute în citirea emoţiilor, îndeosebi a celor şase emoţii primare universale: frica, furia, bucuria, tristeţea, dezgustul şi surpriza (Ekman, 1999).

c) Implicarea afectivă a profesorului trebuie să fie nu doar autentică, ci şi totală, dinamică. A fi indiferent la trebuinţele copilului nu este o opţiune. Experimentele din categoria *still face* (faţa imobilă) arată că un copil preferă ca adultul să îşi exprime chiar şi sentimentele negative faţă de el decât să îşi arate doar indiferenţa pe o faţă complet imobilă (Tronick, 2007).

d) Vechea teorie freudiană a transferului afectiv, confirmată de cercetări noi, cognitiviste (Harwood *et al.*, 2005), dă speranţa că putem remodela stilul de ataşament într-o bună măsură, deoarece creăm o relaţie nouă, chiar dacă aceasta se configurează pe structuri deja constituite şi, ca în orice relaţie nouă, este important să punem un început bun. Aceasta înseamnă că trebuie să fim conştienţi de faptul că fiecare stil de ataşament are propriile puncte tari şi puncte slabe. De exemplu, oricât de important este ca un copil să fie securizat afectiv, dacă nu ştim cum să construim o relaţie profesor-elev pe baza acestui stil de ataşament, riscăm ca avantajele create de el să fie nu doar pierdute, ci chiar transformate în vulnerabilităţi. Un copil securizat afectiv, dar căruia nu reuşim să îi trezim interesul pentru ceea ce vrem să îl învăţăm şi căruia îi este încurajată doar urmărirea propriilor dorinţe devine un copil răsfăţat în cadrul familiei şi unul exagerat de voluntar şi de nedisciplinat la oră.

În concluzie, reamintim că stilurile de ataşament se constituie în determinanţi puternici şi constanţi ai comportamentului, că funcţionează ca prototipuri ale tuturor relaţiilor viitoare (Collins şi Read, 1990). În aceste condiţii, este nu doar util, ci chiar necesar ca orice adult implicat în actul educaţional să înveţe să le recunoască. Este păcat ca, având cunoştinţă de aceste impulsuri sau energii motivaţionale şi comportamentale puternice, să nu le folosim în avantajul elevului, uşurându-ne şi noi semnificativ munca de dascăli.

Referinţe bibliografice

Ainsworth, M.D.S., & Bell, S.M. (1970). Attachment, Exploration, and Separation: Illustrated by the Behavior of One-year-olds in a Strange Situation. *Child Development*, *41*, 49-67.

Allport, G.W. (1991). *Structura şi dezvoltarea personalităţii*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Besser, A., & Priel, B. (2005). The Apple Does Not Fall Far From the Tree: Attachment Styles and Personality Vulnerabilities to Depression in Three Generations of Women. *Personality and Social Psychological Bulletin*, *31(8)*, 1052-1073.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Separation: Anxiety and Anger*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1982). *Attachment*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1985). The Role of Childhood Experience in Cognitive Disturbance. In M.J. Mahoney, & A. Freeman (Eds.), *Cognition and Psychotherapy* (pp. 181-202). New York: Plenum.

Brenning, K., Soenens, B., Braet, C., & Bosmans, G. (2011). The Role of Depressogenic Personality and Attachment in the Intergenerational Similarity of Depressive Symptoms: A Study with Early Adolescents and Their Mothers. *Personality and Social Psychological Bulletin*, *37(2)*, 284-297.

Collins, N.L., & Read, S.J. (1990). Adult Attachment, Working Models and Relationship Quality in Dating Couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, *58(4)*, 644-663.

Cui, M., Fincham, F.D., & Pasley, K.B. (2008). Young Adult Romantic Relationships: The Role of Parents' Marital Problems and Relationship Efficacy. *Personality and Social Psychological Bulletin*, *34(9)*, 1226-1235.

De Laet, S., Colpin, H., Goossens, L., Van Leeuwen, K., & Verschueren, K. (2014). Comparing Parent-Child and Teacher-Child Relationships in Early Adolescence: Measurement Invariance of Perceived Attachment-Related Dimensions. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *32(6)*, 521-532.

Dîrţu, C. (2015). Vinovăţia. In Ş. Boncu, & D. Nastas (Eds.), *Emoţiile complexe* (pp. 99-110). Iaşi: Polirom.

Eibl-Eibesfeldt, I. (2009). *Agresivitatea umană*. Bucureşti: Trei.

Ekman, P. (1999). Basic Emotions. In T. Dalgleish, & M. Power, *Handbook of Cognition and Emotion*. John Wiley & Sons.

Eliot, J.A., & Thrash, M.T. (2004). The Intergenerational Transmission of Fear of Failure. *Personality and Social Psychological Bulletin*, *30(8)*, pp. 957-971.

Freud, S. (1980). *Introducere în psihanaliză*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Granot, D., & Mayseless, O. (2012). Representations of Mother-Child Attachment Relationships and Social-Information Processing of Peer Relationships in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, *32(4)*, 537-564.

Harlow, F.H. (1971). *Learning to Love*. San Francisco: Albion Publishing Company.

Harwood, J., Hewstone, M., Paolini, S., & Voci, A. (2005). Grandparent-Grandchild Contact and Attitudes Toward Older Adults: Moderator and Mediator Effects. *Personality and Social Psychological Bulletin*, *31(3)*, 393-406.

Hilgard, E., & Bower, G. (1974). *Teorii ale învăţării*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Jung, C.G. (1996). *Amintiri, vise, reflecţii*. Bucureşti: Humanitas.

Larose, S., Bernier, A., Soucy, N., & Duchesne, S. (1999). Attachment Style Dimensions, Network Orientation and the Process of Seeking Help from College Teachers. *Journal of Social and Personal Relationships*, *16(2)*, 225-247.

Liotti, G. (1988). Attachment and Cognition: A Guide for the Reconstruction of Early Pathogenic Experiences in Cognitive Psychotherapy. In C. Perris, I.M. Blackburn, & H. Perris (Eds.), *Cognitive Psychotherapy, Theory and Practice*. Heidelberg: Springer.

Lorenz, K. (2005). *Aşa-zisul rău. Despre istoria naturală a agresiunii*. Bucureşti: Humanitas.

Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.

Seibert, A., & Kerns, K. (2014). Early Mother-child Attachment: Longitudinal Prediction to the Quality of Peer Relationships in Middle Childhood. *International Journal of Behavioral Development*, *39(2)*, 130-138.

Soenens, B., Duriez, B., Vansteenkiste, M., & Goossens, L. (2007). The Intergenerational Transmission of Empathy-Related Responding in Adolescence: The Role of Maternal Support. *Personality and Social Psychological Bulletin*, *33(3)*, 299-311.

Thompson, R.A., Gardner, W., & Charnov, E.L. (1985). *Infant-mother Attachment: The Origins and Developmental Significance of Individual Differences in Strange Situation Behavior.* LEA.

Tooby, J., & Cosmides, L. (2008). The Evolutionary Psychology of the Emotions and Their Relationship to Internal Regulatory Variables. In M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, & F.L. Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 114-137). New York: The Guilford Press.

Tronick, E. (2007). *The Neurobehavioral and Social-Emotional Development of Infants and Children*. New York/Londra: W.W. Norton & Company.

Capitolul 13

Stresul la copii

Camelia Soponaru[*]

13.1. Introducere

Preocuparea pentru studiul stresului la copii este de dată relativ recentă, deşi în literatura de specialitate cercetările asupra stresului la adulţi sunt mai vechi, fiind marcate de descoperirile savantului H. Selye şi având o afirmare deosebită după anii 1990. Pare destul de dificil să vorbim despre patologia stresului la copii în condiţiile în care, cu toate descoperirile din domeniu, acest concept este încă vag chiar şi în cazul adulţilor. Întârzierea studiului stresului la copil este legată de faptul că, în mod normal, nu se poate vorbi despre stres la cei mici atât timp cât copilăria este perioada experienţelor, a achiziţionării echipamentelor psihosociale necesare adaptării, iar adulţii sunt preocupaţi să îi ajute să facă faţă situaţiilor cu care se confruntă, să îi înveţe încrederea în sine şi să îi încurajeze să se afirme în faţa celorlalţi (George, 2002). Aceste abilităţi sociale se dobândesc în cursul dezvoltării şi sunt influenţate de temperamentul copilului, de mediul său sociocultural, de vârsta şi genul său. Copiii care au un deficit al acestor capacităţi prezintă cel mai adesea fie comportamente de inhibiţie (timiditate, retragere, fobie socială), fie tulburări de comportament (agresivitate, violenţă, intoleranţă la frustrare).

Educatorii, psihologii, medicii şi chiar unii părinţi au observat stresul zilnic al copiilor generat de intrarea la creşă, grădiniţă sau şcoală, de presiunea cerinţelor educaţionale, de orarul uneori supraîncărcat, de agresivitate şi chiar de posibile acte de violenţă, umilinţe, ironii, insulte, de teama de a nu fi diferit, de atitudinea părinţilor (pe care uneori nu îi interesează decât calitatea de „educat" a copilului lor, uitând de celelalte calităţi ale acestuia). În urma acestor observaţii, tot mai mulţi autori vorbesc despre patologia stresului la copii şi despre consecinţele psihologice şi fiziologice ale acestuia, deşi în manualele de medicină termenul *stres* este folosit mereu într-un context traumatic (tulburarea de stres posttraumatic) sau ca factor declanşator sau agravant al unor tulburări psihice sau psihosomatice. În ultimii ani, pediatrii, medicii generalişti, pedopsihiatrii, psihologii sunt din ce în ce mai solicitaţi de părinţi pentru tratarea copiilor anxioşi, neliniştiţi de performanţele lor, în opoziţie cu sistemul educaţional sau cu presiunea parentală, agresivi,

[*] Conferenţiar universitar doctor, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Departamentul de Psihologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi.

uneori violenţi, cu o slabă stimă de sine. De cele mai multe ori, specialiştii consideră că toate aceste manifestări pot fi consecinţe ale stresului. Dacă tensiunea, presiunea, cererea unei performanţe ridicate uneori în limite de timp, hărţuirea, trăirile emoţionale cotidiene negative etc. dezvoltă diverse patologii în rândul adulţilor, atunci de ce să nu admitem că şi copiii sunt supuşi aceluiaşi regim, mai ales într-un context educativ tot mai solicitant (George, 2002)?

Epoca contemporană şi-a pus amprenta asupra caracteristicilor copilăriei tinerelor generaţii. Copiii se confruntă din primii ani de viaţă cu un nivel crescut de stimulare cognitivă şi de complexitate a vieţii psihosociale determinat de cerinţele educative din ce în ce mai complexe şi în permanentă schimbare, de evoluţia tehnologiilor, de ritmul accelerat al vieţii şi de dinamica relaţiilor interpersonale. Deşi până în prezent manualele de psihopatologia copilului şi adolescentului nu au tratat stresul cronic la copii şi nici nu i-au stabilit criterii de diagnosticare, este recunoscut că cei mici au propriile surse de stres, propriile angoase şi frustrări, acest fapt fiind susţinut de evoluţia statisticilor din ultimii ani care pun în evidenţă creşterea incidenţei tulburărilor de sănătate mentală în perioada copilăriei.

13.2. Stresul la copiii preşcolari

Stresul este un fenomen normal care ajută în adaptarea noastră la solicitările cotidiene. Termenul *stres* descrie un ansamblu de reacţii biologice, comportamentale şi psihologice care îi permit individului să se adapteze la exigenţele unui mediu de la care acesta nu se poate sustrage. Astfel, stresul stimulează şi activează resursele fiecăruia dintre noi pentru a ne ajuta să facem faţă situaţiei. Stresul ne permite, dacă este eficient şi trăit corespunzător, să nu ne simţim sufocaţi de atâtea schimbări de-a lungul vieţii. Dacă evenimentul declanşator al stresului continuă, hiperstimularea psihologică şi fiziologică iniţială se atenuează şi trece în modul economic pentru ca noi să putem rezista în situaţia respectivă – este ceea ce Selye numea „sindromul general de adaptare".

Definirea conceptului de *stres* cunoaşte numeroase accepţiuni în funcţie de abordarea teoretică folosită, dar şi de problema pe care a încercat să o rezolve fiecare autor. Astfel, de-a lungul timpului s-au formulat numeroase definiri şi clarificări ale termenului. Majoritatea experţilor definesc stresul ca fiind răspunsul individual psihologic şi fiziologic la anumiţi stimuli percepuţi ca fiind ameninţări, percepţia ameninţării fiind modul individual în care stimulul/evenimentul este interpretat.

Este evident că există diferenţe individuale mari în ceea ce priveşte percepţia unui stimul/eveniment ca fiind stresant. S-au constatat diferenţe semnificative referitor la modul în care unele evenimente sau experienţe îi pot afecta sau nu pe anumiţi copii. Cu toate că o experienţă poate fi percepută negativ de un copil, pentru un altul poate fi irelevantă sau poate prezenta chiar aspecte pozitive.

Diferitele definiţii date stresului au dus la numeroase confuzii terminologice, astfel încât adesea stresul a fost confundat fie cu anxietatea, fie cu activarea (*arousal*), fie a fost considerat o subcategorie a emoţiei sau a fost redus la termenul *coping* sau a fost asociat frecvent cu noţiunea de *boală psihică*. Deşi de multe ori în literatură stresul este confundat cu anxietatea (Spielberger şi Diaz-Guerrero, 1976), totuşi stresul poate fi

diferenţiat de anxietate. Anxietatea este o emoţie, ea poate să apară oricând, deşi nu are neapărat circumstanţe declanşatoare. Stresul, în schimb, se referă la o situaţie precisă căreia individului îi este imposibil să îi facă faţă şi care îl obligă să se adapteze. Prin urmare, stresul nu este o emoţie, ci presupune o adaptare fiziologică şi psihologică la o situaţie care necesită mai multă energie pentru a-i putea face faţă. De exemplu, naşterea unui nou membru al familiei, începerea grădiniţei sau o plecare în vacanţă pot fi surse de stres. Deşi nu este o emoţie, stresul produce aproape întotdeauna emoţii, printre care şi anxietate, dar în egală măsură poate fi însoţit de bucurie, tristeţe sau agresivitate. Poţi fi o persoană stresată anxioasă (în situaţii de evaluare sau în situaţii noi, cu care nu te-ai mai confruntat), o persoană stresată veselă (atunci când pregăteşti o sărbătoare), o persoană stresată tristă (la moartea cuiva căruia îi organizezi înmormântarea) sau o persoană stresată agresivă (când trebuie să ajungi la o întâlnire şi mijlocul de transport în comun s-a defectat).

Confruntarea cu anumite evenimente din viaţă nu generează întotdeauna stres. Stresul este experimentat în mai multe forme şi variază în funcţie de copil, de nivelul de dezvoltare psihosocială şi cognitivă, precum şi, în mică măsură, de experienţa de viaţă a copilului. Adaptarea sau gestionarea stresului pare a fi extrem de dependentă de capacităţile de dezvoltare ale copilului şi de strategiile sale de coping (Aldwin, 1994). Copiii cu vârsta până la 6 ani gestionează deficitar stresul din cauza unor caracteristici specifice nivelului lor de dezvoltare psihică ce îi fac mai puţin capabili să gândească un eveniment în totalitate, să selecteze sau să respingă dintr-o gamă de posibile comportamente un răspuns la un eveniment nou (situaţie care poate induce stres şi anxietate), să înţeleagă un eveniment separat de propriile sentimente, să modifice reacţiile fiziologice ca răspuns la schimbările datorate diferiţilor stimuli (Allen şi Marotz, 2003).

În mod normal, stresul poate fi generat de o diversitate de situaţii sau evenimente, de la modificarea comportamentului, a obiceiurilor de somn sau de hrănire până la boala sau decesul unei persoane semnificative pentru copil. Volumul de stres indus de stresori depinde nu doar de percepţia individului, ci şi de factori precum: tipul de stresor, intensitatea stresorilor şi durata acestora. Elkind (1981) a construit, după modelul *Scalei evenimentelor stresante la adulţi*, o scală pentru a pune în evidenţă stresul perceput al copiilor provocat de diferitele evenimente de viaţă considerate a fi surse de stres în copilărie (*apud* George, 2002).

După cum se observă, scala conţine 34 de posibile evenimente stresante din viaţa copilului. După aplicarea pe copil se face totalul punctelor obţinute. Valorile mai mici de 150 reprezintă valori medii în ceea ce priveşte stresul suportat. Între 150 şi 300, copilul riscă să manifeste unele simptome din cauza stresului. Dincolo de 300 există o mare posibilitate ca el să cunoască o schimbare serioasă fie pentru sănătatea lui, fie pentru comportamentul lui. Autorii ne avertizează asupra faptului că rezultatele nu trebuie interpretate la modul absolut, ţinând cont că nu se iau în considerare vârsta copilului, cronicitatea şi repetitivitatea evenimentelor. Dificultăţile cu bunicii nu au probabil acelaşi impact pentru un copil mic sau pentru un adolescent şi depind de aşteptările iniţiale. O ceartă între părinţi este fără îndoială mai puţin stresantă decât certurile cotidiene. Nu trebuie să uităm că mai mult decât evenimentul în sine, modul în care este perceput de copil creează stresul (percepţie ce depinde de asemenea de modul în care îi este explicată situaţia). Această scală permite să sesizăm dacă stresul contribuie la apariţia unor schimbări de comportament ale copilului.

Eveniment	*Intensitatea stresului*	*Evaluarea stresului copilului*	*Eveniment*	*Intensitatea stresului*	*Evaluarea stresului copilului*
1. Moartea unui părinte	100		18. Dispute în sânul fratriei	35	
2. Divorţul părinţilor	73		19. Ameninţări cu violenţa la şcoală	31	
3. Separarea părinţilor	65		20. Furtul unui bun personal	30	
4. Călătoria unui părinte în interes de serviciu	63		21. Părăsirea domiciliului de către un frate mai mare	29	
5. Moartea unui apropiat	63		22. Dificultăţi cu bunicii	29	
6. Boala sau suferinţa copilului	53		23. Reuşita personală excepţională	28	
7. Recăsătorirea unui părinte	50		24. Mutarea într-un alt oraş	26	
8. Împăcarea părinţilor	45		25. Primirea sau pierderea unui animal de companie	25	
9. Lucrul la distanţă al mamei	45		26. Dificultăţi cu un profesor	24	
10. Boala unui membru al familiei	44		27. Vacanţele cu familia	19	
11. O nouă sarcină a mamei	40		28. Schimbarea prietenilor	18	
12. Dificultăţi şcolare	39		29. Vacanţele în afara familiei	17	
13. Naşterea unui frate sau a unei surori	39		30. Schimbarea obiceiurilor de somn	16	
14. Modificări la şcoală (un nou profesor, o nouă clasă)	39		31. Schimbarea obiceiurilor alimentare	15	
15. Schimbarea situaţiei financiare a familiei	38		32. Schimbarea numărului de ore petrecute în faţa televizorului	13	
16. Boala sau suferinţa unui prieten apropiat	37		33. Aniversarea copilului	12	
17. O nouă activitate extraşcolară	36		34. Pedeapsă când nu a spus adevărul	11	

13.3. Efectele stresului asupra creierului, comportamentului și cogniției în perioada preșcolară

Expunerea cronică la hormonii stresului în orice perioadă a vieții are impact asupra structurilor creierului ce se află în legătură cu cogniția și sănătatea mentală. Cu toate acestea, efectele specifice asupra creierului, comportamentului și cogniției apar în funcție de momentul și durata expunerii, iar unele depind de interacțiunea dintre efectele genelor și expunerea anterioară la adversitățile mediului (Lupien *et al.*, 2009).

În timpul stresului, activarea sistemului hipotalamic (HPA) duce la eliberarea de cortizon, un hormon din glanda suprarenală. Cortizonul are numeroase efecte fiziologice, inclusiv o influență directă asupra funcției cerebrale, și, când este activat în timpul stresului, sporește capacitatea organismului de a se adapta (McEwen, 1998 ; Seyle, 1976). În fiecare zi, părinții observă dezvoltarea repertoriilor comportamentale ale sugarilor și copiilor și modificările corespunzătoare ale funcțiilor cognitive și emoționale. Se consideră că aceste modificări sunt legate de dezoltarea normală a creierului, în mod special de dezvoltarea hipocampului, amigdalei și lobilor frontali, și de circuitul complex ce conectează aceste regiuni ale creierului. Studiile efectuate pe animale și pe oameni au arătat că, atât în timpul copilăriei, cât și la bătrânețe, creierul este deosebit de sensibil la stres, probabil din cauză că suferă modificări importante în aceste perioade. În plus, cercetările asociază expunerea la stres din perioada copilăriei cu o reactivitate crescută la stres și deficiențe cognitive la vârsta adultă, indicând că efectele stresului în diferite momente din viață interacționează.

Stresul declanșează activarea axei hipotalamus – glanda pituitară – glanda suprarenală (HPA), culminând cu producerea glucocorticoizilor de către glanda suprarenală. Receptorii pentru acești steroizi sunt trimiși în tot creierul, putând acționa ca factori de transcripție ; astfel, pot ajusta expresia genelor. În acest mod, glucocorticoizii pot avea efecte pe termen lung în ceea ce privește funcționarea regiunilor cerebrale ce ajustează eliberarea lor.

a) *Studii pe oameni în ceea ce privește stresul prenatal.* În acord cu datele studiilor realizate pe animale, cercetările din studii retrospective efectuate pe copii ai căror mame au resimțit stres psihologic sau au luat parte la evenimente nefavorabile ori au primit glucocorticoizi exogeni pe perioada sarcinii sugerează că pe termen lung apar efecte asupra dezvoltării neurologice (Kapoor, Petropoulos și Matthews, 2008). În primul rând, stresul sau anxietatea mamei (Hedegaard *et al.*, 1993), depresia (Orr și Miller, 1995) și tratamentul cu glucocorticoizi în timpul sarcinii (Kapoor, Petropoulos și Matthews, 2008) au fost asociate cu o greutate mică la naștere sau cu o mărime mai mică (pentru vârsta gestațională) a copilului. Mai important, stresul mamei, depresia și anxietatea au fost asociate cu creșterea activității axei HPA la copiii de vârste diferite, studiile realizate incluzând copii de 6 luni (Lyons-Ruth, Wolfe și Lyubchik, 2000), de 5 ani (Gutteling, de Weerth și Buitelaar, 2005) și de 10 ani (O'Connor *et al.*, 2005).

Perturbările prezente în dezvoltarea neurologică și cognitivă și în comportamentul copilului au fost asociate cu stresul (Glover, 1997), cu depresia maternală din timpul sarcinii (Stott, 1973) și cu expunerea fătului la glucocorticoizi exogeni în stadiile timpurii ale sarcinii (Trautman *et al.*, 1995). Aceste dereglări comportamentale includ comportamente nesociale și egoiste, ADHD, tulburări ale somnului, tulburări psihiatrice la vârsta

adultă (precum simptome depresive, consum de droguri şi tulburări anxioase). Foarte puţine studii au cercetat modificările produse în creier ca rezultat al stresului prenatal, în cazul oamenilor. Cu toate acestea, un studiu recent a arătat că greutatea scăzută la naştere combinată cu niveluri scăzute ale îngrijirii maternale a fost asociată cu un volum redus al hipocampului la vârsta adultă (Buss *et al.*, 2007). Acest rezultat concordă cu rezultatele conform cărora efectele stresului prenatal la oameni pot fi adesea moderate de calitatea îngrijirii postnatale, care, la rândul său, se află în concordanţă cu dezvoltarea postnatală pe termen lung a creierului.

b) *Studii pe oameni în ceea ce priveşte stresul postnatal.* S-au făcut numeroase studii pe animale care au fost separate de mama lor în primele luni de la naştere. Un echivalent uman în ceea ce priveşte paradigma separării materne ar putea fi studiile efectuate pe copiii care frecventează centrele de îngrijire de zi. Aceste studii au arătat că nivelurile de glucocorticoizi cresc la aceşti copii în timpul zilei, mai mult la copiii mai mici decât la cei de vârstă preşcolară (Gunnar şi Donzella, 2002 ; Geoffroy *et al.*, 2006). S-a constatat că, la aceşti copii, nivelurile ridicate de glucocorticoizi observate sunt mai puţin pronunţate decât cele înregistrate la rozătoare şi la maimuţe expuse la separarea maternă. Deşi vârsta explică majoritatea variaţiilor în ceea ce priveşte creşterea nivelului glucocorticoizilor, s-a remarcat că şi calitatea îngrijirii este de asemenea importantă ; o îngrijire mai puţin corespunzătoare duce la o producţie mai ridicată de glucocorticoizi, îndeosebi la copiii care sunt mai negativi emoţional şi mai dezorganizaţi în comportament (Gunnar şi Donzella, 2002). Până în prezent, nu există dovezi că nivelurile ridicate de glucocorticoizi asociate cu frecventarea unui centru de zi pot afecta dezvoltarea. Totuşi, copiii expuşi de timpuriu în dezvoltare la o îngrijire precară timp de mai multe ore prezintă un risc crescut de a dezvolta probleme de comportament mai târziu (Lupien *et al.*, 2009).

Interacţiunile părinte-copil şi starea psihologică a mamei influenţează activitatea axei HPA a copilului. Începând cu primul an de viaţă, când sistemul HPA al copilului este destul de labil, un mod de creştere sensibil este asociat cu creşteri mai mici sau mai puţin extinse ale activităţii axei HPA la perturbările de zi cu zi. Depresia mamelor interferează adesea cu îngrijirea atentă şi sensibilă a sugarului şi a copilului ; există tot mai multe dovezi că copiii mamelor depresive, în special cele care au avut depresie clinică în primii ani de viaţă ai copilului, sunt supuşi riscului de a avea o activitate sporită a axei HPA (Lupien *et al.*, 2000) sau depresie în perioada adolescenţei (Halligan *et al.*, 2007). Totuşi, este important de ştiut că este dificilă excluderea potenţialilor factori genetici. Copiii de vârstă preşcolară ai mamelor depresive manifestă modificări electroencefalografice în activitatea lobului frontal, ceea ce se corelează cu o empatie diminuată şi cu probleme comportamentale ale copilului (Jones, Field şi Davalos, 2000).

Totuşi, studiile pe adulţi au demonstrat că creşterea cronică a cortizonului împreună cu activarea altor sisteme fiziologice are efecte vătămătoare asupra a numeroase procese fiziologice, emoţionale, comportamentale (McEwen, 1998). Efectele fiziologice includ rezistenţa crescută la efectele insulinei, predispunerea la obezitate şi osteoporoză, tulburări de memorie prin efecte asupra neuronilor din hipocamp, alterarea răspunsurilor imunitare etc. (Lupien *et al.*, 1998 ; McEwen *et al.*, 1997 ; Rosmond şi Bjorntorp, 2000 ; Seeman *et al.*, 1997). Studiile pe sugari şi pe copii mici sunt predominant transversale

sau longitudinale „pe termen scurt" și pun în evidență faptul că depresia maternă postpartum și stilul de atașament insecurizant (Spangler și Grossmann, 1993) sunt asociate pozitiv cu nivelurile crescute de cortizol.

Un studiu longitudinal cu evaluări repetate ale stresului mamei sugerează că stresul matern începând din copilărie predispune copiii la creșterea funcției HPA în timpul unei perioade de stres prelungite, dar nu același lucru se întâmplă și la copiii expuși la niveluri ridicate ale stresului care nu aveau antecedente de stres timpuriu (Essex *et al.*, 2002). Altfel spus, expunerea la stresul matern și mai ales la depresia maternală în timpul copilăriei poate crește vulnerabilitatea copilului la expunerea la stres de-a lungul vieții. Mai mult decât atât, nivelurile ridicate ale cortizolului la copii par să anticipeze dezvoltarea ulterioară a unui comportament dereglat, asociat chiar cu o boală psihiatrică.

În contrast cu rezultatele studiilor despre nivelurile ridicate ale glucocorticoizilor în condiții de îngrijire parentală precară, studiile realizate pe copii expuși la privare severă (de exemplu, în orfelinate sau în alte instituții), la neglijare sau abuz indică niveluri scăzute ale glucocorticoizilor, aceleași rezultate fiind observate și la primate (Gunnar și Donzella, 2002). La oameni, nivelurile scăzute ale glucocorticoizilor ca răspuns la stresul sever pot să nu fie permanente: îngrijirea atentă a copiilor adoptivi normalizează nivelul glucocorticoizilor după doar 10 săptămâni (Gunnar și Quevedo, 2008).

13.4. Intervenții în gestionarea stresului la copiii preșcolari

Asistarea copiilor în înțelegerea și utilizarea adaptării eficiente și adaptării strategiilor trebuie să se bazeze pe nivelul de dezvoltare al copilului și pe înțelegerea naturii evenimentului care induce stres. Educatorii și părinții pot preveni și reduce stresul pentru copii în mai multe moduri:

- Îi ajută să anticipeze evenimentele stresante (cum ar fi nașterea unui frate, o intervenție medicală etc.). Adulții îi pot pregăti pe copii prin anticiparea, prin înțelegerea evenimentului viitor și prin reducerea impactului stresant (Marion, 2003). Unii autori consideră însă că pregătirea copiilor pentru evenimente stresante viitoare se poate dovedi chiar mai stresantă decât evenimentul în sine (Donate-Bartfield și Passman, 2000). Pentru a nu accentua stresul prin anticiparea unor posibile trăiri emoționale sau comportamente, specialiștii recomandă încurajarea copilului să pună întrebări legate de eveniment, să verbalizeze felul în care a înțeles situația sau ce vrea să știe legat de viitor.
- Oferă mediile propice în care copiii se pot exprima prin joc sau în care pot folosi materiale de artă prin care își pot exprima preocupările (Gross și Clemens, 2002).
- Îi învață comportamentul asertiv și îi ajută să identifice o varietate de strategii de coping (de exemplu, „cere ajutor dacă cineva te tachinează"). Strategiile de coping ajută copiii să se simtă mai eficace în situații stresante (Fallin, Wallinga și Coleman, 2001).
- Îi învață tehnici de respirație corectă, de relaxare și de imagerie dirijată sau semidirijată (folosirea imaginilor creative) (O'Neill, 1993).
- Îi ajută în practicarea pozitivă a abilităților de vorbire (de exemplu, „voi încerca", „cred că pot face acest lucru"), pentru a ajuta la promovarea managementului stresului (O'Neill, 1993).

Cunoştinţele specialiştilor despre importanţa şi impactul stresului asupra copiilor mici ar trebui să fie utilizate în reducerea factorilor de stres pentru copiii mici şi în asistarea copiilor să dezvolte strategii de coping şi răspunsuri sănătoase la stresul inevitabil din viaţa lor.

Viaţa implică şi o anumită cantitate de stres normală şi necesară pentru supravieţuirea, evoluţia şi dezvoltarea noastră. Stresul îi ajută pe copii să îşi dezvolte abilităţile de care au nevoie pentru a face faţă şi a se adapta situaţiilor noi sau potenţialelor pericole din timpul vieţii. Sprijinul din partea părinţilor sau a altor persoane apropiate este necesar pentru ca micuţii să înveţe cum să răspundă la stres într-un mod sănătos în plan fiziologic, emoţional şi comportamental. Aspectele benefice ale stresului scad atunci când sunt atât de puternice, încât copleşesc abilitatea copilului de a-i face faţă eficient. Stresul intens şi prelungit poate duce la o multitudine de efecte negative atât pe termen scurt, cât şi pe termen lung. Poate perturba dezvoltarea timpurie a creierului şi poate compromite astfel funcţionarea sistemelor nervos şi imunitar. În plus, cercetările evidenţiază că stările de stres prelungit în perioada copilăriei pot juca un rol important în dezvoltarea unor probleme de sănătate care pot fi prelungite până la vârsta maturităţii (Rutter, 2009).

Chiar dacă majoritatea cercetărilor referitoare la stresul copiilor sunt centrate pe evenimente majore sau traumatice ca sursă a unui stres în copilărie, adulţii par să neglijeze stresul şi presiunea din viaţa de zi cu zi a copilului, pe care le consideră a fi de o severitate minoră. De fapt, aceste forme de stres la copii pot fi la fel de semnificative şi probabil mult mai dăunătoare decât catastrofele, care se întâmplă mult mai rar. Stresorii zilnici pot avea efecte semnificative, unele chiar ireversibile. Cercetările s-au centrat mai mult pe catastrofe şi s-a atras atenţia prea puţin asupra surselor de stres cotidiene în viaţa copilului, care se întâlnesc mult mai des şi care afectează mult mai mulţi copii. De aceea, cercetările ar trebui direcţionate către formele de stres familiare, chiar dacă mai puţin pregnante, întâlnite de mulţi copii în societatea modernă în care trăim (Ham şi Larson, 1990) şi mai ales către modalităţile prin care copiii pot face faţă stresului din existenţa cotidiană, din societatea contemporană.

Referinţe bibliografice

Aldwin, C.M. (1994). *Stress, Coping, and Development: An Integrative Perspective*. New York: Guilford.

Allen, K.E., & Marotz, L.R. (2003). *Developmental Profiles: Pre-birth through Twelve*. Clifton Park: Thompson, Delmar Learning.

Buss, C. *et al.* (2007). Maternal Care Modulates the Relationship Between Prenatal Risk and Hippocampal Volume in Women but not in Men. *The Journal of Neuroscience*, *27*, 2592-2595.

Donate-Bartfield, E., & Passman, R.H. (2000). Establishing Rapport with Preschool-age Children: Implications for Practitioners. *Children's Health Care*, *29(3)*, 179-188.

Essex, M.J., Klein, M.H., Cho, E., & Kalin, N.H. (2002). Maternal Stress Beginning in Infancy May Sensitize Children to Later Stress Exposure: Effects on Cortisol and Behavior. *Biological Psychiatry*, *52*, 776-784.

Fallin, K., Wallinga, C., & Coleman, M. (2001). Helping Children Cope with Stress in the Classroom Setting. *Childhood Education*, *78(1)*, 17-24. EJ 643 730.

Geoffroy, M.C., Cote, S.M., Parent, S., & Seguin, J.R. (2006). Daycare Attendance, Stress, and Mental Health. *Canadian Journal of Psychiatry*, *51*, 607-615.

George, G. (2002). *Ces Enfants Malades du Stress*. Paris : Anne Carrière.

Glover, V. (1997). Maternal Stress or Anxiety in Pregnancy and Emotional Development of the Child. *The British Journal of Psychiatry*, *171*, 105-106.

Gross, T., & Clemens, S.G. (2002). Painting a Tragedy : Young Children Process the Events of September 11. *Young Children*, *57(3)*, 44-51.

Gunnar, M.R., & Donzella, B. (2002). Social Regulation of the Cortisol Levels in Early Human Development. *Psychoneuroendocrinology*, *27*, 199-220.

Gunnar, M.R., & Quevedo, K.M. (2008). Early Care Experiences and HPA Axis Regulation in Children : A Mechanism for Later Trauma Vulnerability. *Progress in Brain Research*, *167*, 137-149.

Gutteling, B.M., de Weerth, C., & Buitelaar, J.K. (2005). Prenatal Stress and Children's Cortisol Reaction to the First Day of School. *Psychoneuroendocrinology*, *30*, 541-549.

Halligan, S.L., Herbert, J., Goodyer, I., & Murray, L. (2007). Disturbances in Morning Cortisol Secretion in Association with Maternal Postnatal Depression Predict Subsequent Depressive Symptomatology in Adolescents. *Biological Psychiatry*, *62*, 40-46.

Ham, M., & Larson, R. (1990). The Cognitive Mediation of Daily Stress in Early Adolescence. *American Journal of Community Psychology*, *18(4)*, 576-585.

Hedegaard, M., Henriksen, T.B., Sabroe, S., & Secher, N.J. (1993). Psychological Distress in Pregnancy and Preterm Delivery. *The British Medical Journal*, *307*, 234-239.

Jones, N.A., Field, T., & Davalos, M. (2000). Right Frontal EEG Asymmetry and Lack of Empathy in Preschool Children of Depressed Mothers. *Child Psychiatry & Human Development*, *30*, 189-204.

Kapoor, A., Petropoulos, S., & Matthews, S.G. (2008). Fetal Programming of Hypothalamic-ituitary-adrenal (HPA) Axis Function and Behavior by Synthetic Glucocorticoids. *Brain Research Reviews*, *57*, 586-595.

Lupien, S.J., King, S., Meaney, M.J., & McEwen, B.S. (2000). Child's Stress Hormone Levels Correlate with Mother's Socioeconomic Status and Depressive State. *Biological Psychiatry*, *48*, 976-980.

Lupien, S.J., McEwen, B.S., Gunnar, M.R., & Heim, C. (2009). Effects of Stress Throughout the Lifespan on the Brain, Behaviour and Cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, *10(6)*, 434-445.

Lupien, S.J., de Leon, M., de Santi, S., Convit, A., Tarshish, C., & Nair, N.P.V. (1998). Cortisol Levels During Human Aging Predict Hippocampal Atrophy and Memory Deficits. *Nature Neuroscience*, *1*, 69-73.

Lyons-Ruth, K., Wolfe, R., & Lyubchik, A. (2000). Depression and the Parenting of Young Children : Making the Case for Early Preventive Mental Health Services. *Harvard Review Psychiatry*, *8*, 148-153.

Marion, M. (2003). *Guidance of Young Children* (ed. a VI-a). Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.

McEwen, B.S. (1998). Stress, Adaptation and Disease : Allostasis and Allostatic Load. *Annual New York Academy of Science*, *840*, 33-44.

McEwen, B.S., Biron, C.A., Brunson, K.W., Bulloch, K., Chambers, W.H., Dhabhar, F.S., Goldfarb, R.H., Kitson, R.P., Miller, A.H., Spencer, R.L., & Weiss, J.M. (1997). The Role of Adrenocorticoids as Modulators of Immune Function in Health and Disease : Neural, Endocrine and Immune Interactions. *Brain Research Reviews*, *23*, 79-133.

McGowan, P.O. *et al.* (2009). Epigenetic Regulation of the Glucocorticoid Receptor in Human Brain Associates with Childhood Abuse. *Nature Neuroscience*, *12*, 342-348.

O'Connor, T.G. *et al.* (2005). Prenatal Anxiety Predicts Individual Differences in Cortisol in Pre-adolescent Children. *Biological Psychiatry*, *58*, p. 211-217.

O'Neill, C. (1993). *Relax*. Auburn, ME : Child's Play International.

Orr, S.T., & Miller, C.A. (1995). Maternal Depressive Symptoms and the Risk of Poor Pregnancy Outcome. Review of the Literature and Preliminary Findings. *Epidemiologic Reviews*, *17*, 165-171.

Rosmond, R., & Bjorntorp, P. (2000). Obesity and Cortisol. *Nutrition, 16(10)*, 924-936.

Rutter, M. (2009). Understanding and Testing Risk Mechanisms for Mental Disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *50*, 44-52.

Seeman, T.E., Singer, B., Horwitz, R., & McEwen, B.S. (1997). The Price of Adaptation - Allostatic Load & Its Health Consequences: MacArthur Studies of Successful Aging *Archives of Internal Medicine*, *157*, 2259-2268.

Selye, H. (1976). *Stress in Health and Disease*. Boston: Butterworth Publishers.

Spangler, G., & Grossmann, K.E. (1993). Biobehavioral Organization in Securely and Insecurely Attached Infants. *Child Development*, *64*, 1439-1450.

Spielberger, C.D., & Diaz-Guerrero, R. (1976). *Cross-cultural Research on Anxiety*. Washington, DC: Hemisphere/Wiley.

Stora, J.B. (2010). *Le Stress*. Paris: Presses Universitaires de France.

Stott, D.H. (1973). Follow-up Study from Birth of the Effects of Prenatal Stresses. *Developmental Medicine Child Neurology*, *15*, 770-787.

Trautman, P.D., Meyer-Bahlburg, H.F., Postelnek, J., & New, M.I. (1995). Effects of Early Prenatal Dexamethasone on the Cognitive and Behavioral Development of Young Children: Results of a Pilot Study. *Psychoneuroendocrinology*, *20*, 439-449.

Capitolul 14

Stresul și temperamentul dificil în copilărie

*Daniela Muntele Hendreș**

Capitolul de față îi poate interesa pe cei cu preocupări profesionale și educaționale orientate spre sporirea armonizării, a acordajului dintre particularitățile copiilor și mediul lor de viață. Stresul în copilărie nu este întotdeauna luat în serios la nivelul simțului comun, mai ales deoarece copiii nu sunt considerați susceptibili a resimți dificultățile din viața de zi cu zi. Limitele naturale, biologice ale personalității celui educat, nevoile specifice lui în vederea unei dezvoltări sănătoase nu sunt considerate la fel de importante precum greutățile adultului, adesea compătimit deoarece are de crescut un copil dificil. În ultimii ani, aceste credințe sunt tot mai mult diminuate datorită evoluției cunoașterii comportamentului uman. În cele ce urmează aducem în atenția cititorului câteva informații rezultate din verificarea științifică a acestor realități și unele sugestii pentru o abordare optimă a copilului, în mediul creat de adulți.

14.1. Stres și riscuri pentru sănătate în copilărie

Analizând tema stresului în copilărie în literatura de specialitate, observăm că realitatea este departe de percepția naivă a lipsei stresului în copilărie. Într-o sinteză realizată pe baza multor lucrări care prezintă evaluări epidemiologice pentru stresul din viața copiilor, Vanaelst și colaboratorii săi (2012) prezintă potențialele surse psihosociale de stres și principalele medii în care copiii se confruntă cu ele. Bogăția și complexitatea lor rezultă din prezentarea succintă de mai jos:

- *în mediul familial*: situația socioeconomică precară, starea depresivă a unui părinte, divorțul sau șomajul, conflictul marital și violența domestică, abuzul sau neglijarea copilului, un nou frate născut în familie, decesul unui membru al familiei, conflict cu frații, prea multe sarcini de dus la îndeplinire;
- *la grădiniță și la școală*: discriminarea copilului de către educator, agresarea, hărțuirea, ignorarea de către colegi, exercitarea de cerințe presante asupra copilului, frecvența

* Lector universitar doctor, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Psihologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iași.

mare a situaţiilor în care copilul pierde în diverse întreceri, dificultăţi în a-şi face prieteni, rasism, deficite în capacitatea de învăţare, mutarea de la o şcoală la alta, note mici, performanţe reduse la sport, prea multe teme pentru acasă;
- *probleme de sănătate*: obezitatea copilului, înălţimea fie prea redusă, fie prea mare, astmul bronşic, alergiile severe sau diabetul, dizabilităţile motorii, spitalizarea;
- *multimedia*: agresiunea din medii virtuale (*cyber-bullying*) ce are loc cel mai adesea pe reţele de socializare.

O altă percepţie relativ comună, dar în mare parte eronată este cea referitoare la gradul de afectare a copilului din cauza situaţiilor stresante şi nu rar se aud opinii care susţin existenţa unui nivel redus al urmelor suferinţei copilului, a unei mari capacităţi de a se reface sau chiar de a uita complet cele trăite după un eveniment negativ. Cu toate acestea, cercetarea în psihopatologie arată că există evoluţii mult mai îngrijorătoare. De exemplu, un studiu care observă depresia majoră la tinere femei adulte analizează istoricul evenimentelor aversive din copilăria participantelor. Ipoteza studiului a fost că femeile care experimentaseră unul sau mai multe evenimente aversive timpuriu în copilărie aveau mai târziu în viaţă un prag mult mai coborât al sensibilităţii la stresorii actuali şi dezvoltau mai uşor simptome depresive decât cele lipsite de evenimente aversive în copilărie. Analizele datelor au confirmat ipoteza şi au arătat că aceste rezultate nu se explicau nici măcar parţial prin experienţe anterioare de depresie; de aceea, studiul citat sprijină ipoteza sensibilizării din cauza stresului, mecanism prin care adversităţile copilăriei contribuie la creşterea riscului pentru depresie, chiar pentru depresie majoră (Hammen *et al.*, 2000).

Mai mult decât atât, consecinţele pe termen lung ale abuzului psihologic, ale neglijării, ale abuzului fizic şi sexual pot fi foarte grave. Într-o cercetare recentă gestionată de Organizaţia Mondială a Sănătăţii, 2.088 de tineri români au fost investigaţi în legătură cu evenimente aversive din copilărie şi cu prezenţa diverselor semne de boală în prezent. S-a dovedit că evenimentele aversive din copilărie se corelează semnificativ cu angajarea în comportamente riscante pentru sănătate în adolescenţă (fumat, consum de alcool, consum de droguri ilegale, tentative suicidare, fugă de acasă, parteneri sexuali multipli) şi mai târziu, ca tânăr adult. De asemenea, numărul mare de evenimente aversive în copilărie creşte probabilitatea de a avea simptome somatice şi probleme de sănătate mentală (Băban *et al.*, 2012).

14.2. Temperamentul copilului considerat dificil

Se observă că unii adolescenţi şi unii copii par a fi mai înclinaţi decât alţii să dezvolte simptome depresive. Motivele acestor diferenţe sunt interesante pentru detectarea timpurie şi pentru prevenţia depresiei la tineri. Una dintre sursele de vulnerabilitate în cazul tulburării de dispoziţie se află în anumite particularităţi ale temperamentului. Temperamentul poate avea şi efecte directe asupra psihopatologiei, aşa cum se întâmplă când o anumită caracteristică temperamentală creşte probabilitatea unei tulburări (de exemplu, dispoziţia negativă creşte riscul pentru depresie), dar poate fi şi un mediator sau un moderator, interpunându-se în relaţia altor factori (de exemplu, stresul) cu psihopatologia. În acelaşi timp, alte variabile, cum ar fi strategiile proprii prin care oamenii au învăţat

să facă faţă situaţiilor stresante (*coping*) pot modera rolul temperamentului în dezvoltarea unei patologii.

Într-o cercetare de notorietate internaţională despre temperament şi tulburările de comportament la copii (*New York Longitudinal Study – NYLS*), Alexander Thomas, Stella Chess şi Herbert G. Birch (1968) prezintă investigaţii longitudinale efectuate începând cu anul 1956 asupra a 69 de băieţi şi 67 de fete. Participanţii la studiu aveau în 1966 între 4 şi 10 ani. Metodele de culegere a datelor au inclus observaţia directă şi interviurile cu părinţii despre copiii lor. Trăsăturile caracteristice ale temperamentului, evaluate în acest studiu pe o scală cu trei niveluri (înalt, mediu şi redus), au fost cele descrise în continuare :

- *activitatea motorie*, cât era de intensă şi cât era de extinsă ;
- *ritmicitatea* sau *regularitatea* diverselor funcţii, precum mâncatul, eliminarea, ciclul somn-veghe ;
- *apropierea* sau *îndepărtarea*, adică tendinţa copilului de a se apropia sau de a se distanţa de o persoană nouă sau de un mediu nou ;
- *adaptabilitatea* comportamentului copilului faţă de schimbările care au loc în mediul său ;
- *sensibilitatea* sau pragul de sensibilitate al copilului faţă de diverşi stimuli ;
- *intensitatea* reacţiilor sau nivelul de energie al reacţiilor copilului ;
- *dispoziţia* copilului, faptul că este mai curând voios sau mai curând gata să plângă, mulţumit sau nemulţumit, prietenos sau neprietenos ;
- *atenţia distrasă*, uşurinţa sau dificultatea cu care copilul poate fi distras de la o activitate pe care o desfăşoară ;
- *lărgimea câmpului atenţiei* copilului şi *persistenţa atenţiei* lui în activitate.

Aproximativ 10% dintre copiii incluşi în *NYLS* au îndeplinit criteriile pentru a fi consideraţi copii dificili. Odată cu prezentarea rezultatelor acestui studiu, Thomas şi colaboratorii lui au lansat noţiunea de *copil cu temperament dificil*, acceptată şi utilizată în cercetări ulterioare. În numeroase studii derulate în anii 1980 şi 1990 s-au putut constata corelaţii semnificative între temperamentul dificil şi manifestări precum colicii şi somnul întrerupt la nou-născuţi, accidentarea frecventă la copiii mici, reacţia negativă la naşterea unui frate şi chiar rivalitatea între fraţi, lipsa de respect faţă de reguli, producerea de diverse tipuri de daune altora mai târziu în copilărie sau chiar în adolescenţă. Temperamentul dificil are o valoare predictivă mare pentru problemele comportamentale din copilărie şi adolescenţă şi mai mică pentru cele de mai târziu ale adultului tânăr (Landy, 2009, 38).

Comportamentul părintelui faţă de copil şi stilul parental au fost studiate în asociere cu dificultăţile comportamentale ale copiilor. De cele mai multe ori s-a observat că părinţii care furnizează prea puţin contact fizic, care stimulează ineficient copilul şi care sunt intruzivi în încercarea lor de a face copilul să se angajeze în activitate au copii iritabili şi cu toleranţă redusă la frustrare. Unele studii au arătat că opoziţionismul copiilor şi dispoziţia lor negativă au determinat reacţii negative din partea părinţilor şi astfel s-a creat un tipar de interacţiune părinte-copil în care comportamentul celui mic sporeşte stresul în mediul social, iar mediul, la rândul său, contribuie la dificultăţile ulterioare ale copilului (Rubin *et al.*, 2003). Thomas şi colaboratorii săi au arătat în *NYLS* că gradul de potrivire (*goodness of fit*) dintre părinte şi copil este un predictor extrem de important pentru dezvoltarea copilului, în special atunci când există dificultăţi temperamentale. Conform unor studii mai recente (Legud şi Kovacs, 2005), o potrivire bună copil-părinte

există atunci când caracteristicile copilului sunt concordante cu cerinţele şi aşteptările părintelui, iar o potrivire slabă, atunci când părintele consideră supărătoare numeroase comportamente ale copilului.

Un studiu în care au fost sporite calităţile parentajului printr-o intervenţie asupra mamelor cu statut socioeconomic redus (van den Boom, 1995) a evaluat şi copiii acestor mame când aceştia aveau 6-9 luni, apoi la 18-24 de luni şi apoi la 42 de luni. Trainingul cu mamele urmărea creşterea receptivităţii mamei la copil (de exemplu, să îl facă pe copil să simtă că mama este atentă la el, prin reacţii cum ar fi imitarea gânguritului), reducerea reacţiilor intruzive sau a lipsei de implicare, a neglijării. Evaluarea comportamentului copiilor s-a realizat prin observarea secvenţelor de joacă liberă, a interacţiunilor de fiecare zi, a rezolvării de probleme, a interacţiunii cu colegii. Copiii au demonstrat progrese semnificative în disponibilitatea lor pentru cooperare, iar receptivitatea faţă de copii în comportamentul parental a crescut de asemenea.

La trei decenii după definirea în *NYLS* a celor nouă caracteristici temperamentale, Rothbart şi Bates (1998) au descris un alt atribut de mare însemnătate – *capacitatea de autocontrol ce reclamă efort*. Această trăsătură a fost descrisă drept abilitatea copilului de a inhiba o reacţie dominantă şi de a iniţia o alta subdominantă. Ea este legată de asemenea de posibilitatea de a se concentra şi de a evita factorii de distragere a atenţiei, de a inhiba sau a activa un comportament într-un mod adecvat situaţiei. Această capacitate începe să se dezvolte în a doua jumătate a primului an de viaţă şi este importantă pentru reglarea atenţiei şi emoţiilor. Într-un studiu experimental s-a explorat efectul factorilor distractori din mediu asupra învăţării la copii de 21 de luni. Factorii distractori afectau învăţarea şi când aplicaţiile vizau învăţarea de cuvinte, şi când vizau învăţarea unor acţiuni practice de folos (de exemplu, amestecarea laptelui cu cerealele pentru un mic dejun gustos). Dar s-a constatat că efectul distractorilor depindea de intensitatea cu care copilul îşi focaliza atenţia. Mai precis, copiii cu o capacitate redusă de focalizare a atenţiei reuşeau să înveţe prea puţin de la modelul oferit în cursul experimentului (Dixon *et al.*, 2006).

Alţi factori psihologici corelaţi cu această capacitate de autocontrol sunt motivaţia, plăcerea produsă de stimuli de intensitate scăzută şi sensibilitatea perceptivă. Unii cercetători au argumentat că o modalitate eficientă de întărire a autoreglării este sporirea capacităţii copilului de a-şi redirecţiona atenţia de la stimulii ameninţători către stimulii liniştitori şi aducători de siguranţă. O capacitate bună de autocontrol permite copilului să abordeze cu flexibilitate situaţiile temute şi să inhibe la nevoie activităţile dorite şi aducătoare de plăcere. Poate favoriza interiorizarea obiectivelor relevante pentru creşterea diverselor competenţe (realizări şcolare, cordialitate în relaţie cu colegii etc.) şi inhibă tendinţa de a obţine satisfacţii imediate, favorizând urmărirea unei reuşite mai mari pe termen lung. Copiii la care se dezvoltă autocontrolul bazat pe efort au o mai bună autoreglare, o mai bună capacitate de a gestiona stresul, de a regla emoţiile, de a fi atenţi, de a se concentra şi planifica, sunt mai sociabili şi mai agreabili. Un nivel ridicat al acestei caracteristici a temperamentului joacă un rol important şi în dezvoltarea judecăţii morale, conduitei morale, empatiei, vinovăţiei, ruşinii, a unei conştiinţe bine interiorizate (Eisenberg *et al.*, 2004), pe când un autocontrol redus este strâns legat de impulsivitate şi de probleme de comportament extern (Murray şi Kochanska, 2002).

14.3. Facilitarea dezvoltării optime prin demersuri ce respectă trăsăturile copilului

Caracteristicile mediului social în care trăieşte copilul sunt asociate cu riscurile pentru dobândirea unei patologii anxioase. Dacă mediul social este aversiv, atunci riscul pentru astfel de tulburări este mare. McLaughlin şi colaboratorii săi (2010) au observat în studiul lor că participanţii care descriau medii favorabile ale copilăriei lor şi un număr mare de resurse în acel mediu erau protejaţi de riscul de a dezvolta diverse patologii. Reactivitatea mărită la stres a fost remarcată mai ales la adulţii proveniţi din familii cu nivel social şi economic redus, din medii caracterizate prin conflicte şi multe experienţe aversive.

Într-o lucrare care prezintă extensiv informaţii şi strategii practice pentru dezvoltarea abilităţilor sociale şi emoţionale, Landy (2009) descrie detaliat strategiile de adoptat în funcţie de caracteristicile temperamentale speciale. În jur de 10% dintre copii au temperamente pe care părinţii şi educatorii le percep ca fiind dificile. Indicaţiile autoarei sprijină procesele de acomodare între mediu şi copil, pentru prevenirea unui impact prea puternic al caracteristicilor accentuate de temperament. În tabelul de mai jos sunt reluate succint strategiile propuse de Landy pentru a ajuta copiii care pot corespunde descrierilor de la câte una dintre extremele celor nouă trăsături de temperament. Aceste sugestii sprijină formarea abilităţilor cu care copilul poate depăşi treptat dificultăţile create de temperament.

Activism ridicat	*Activism redus*
- ne îngrijim să existe o zonă special destinată activităţilor fizice ; - solicităm linişte în anumite zone, în anumite locuri, dar ne aşteptăm să fie respectată cerinţa doar pentru scurt timp ; - îl ajutăm pe copil să experimenteze mişcările lente, de exemplu, prin jocuri în care imită mişcarea unor animale lente ; - stabilim limite şi reguli mai ales legate de evitarea riscurilor ; - încurajăm mai mult utilizarea cuvintelor decât acţiunea permanentă ; - avem grijă ca înainte de culcare să facă o activitate liniştită, şi nu gălăgioasă.	- îi lăsăm copilului suficient timp pentru a-şi încheia sarcina ; - nu îl criticăm pe copilul mai lent şi nu lăsăm ca ceilalţi copii (acasă – fraţii, la grădiniţă – colegii) să finalizeze activităţile întotdeauna înaintea celui mai lent ; - remarcăm mai curând ceea ce s-a realizat, şi nu ceea ce nu s-a realizat ; - încurajăm activităţile fizice amuzante care pot îmbunătăţi tonusul muscular şi coordonarea mişcărilor.
Lipsa ritmicităţii	*Ritmicitate sporită*
- chiar dacă acceptăm că nu îi este foame sau somn, impunem regulile sociale conform cărora în anumite momente se stă la masă, în altele se merge la culcare etc. ; - părinţii să acorde suficient timp dimineaţa la trezire şi să acompanieze copilul cu o rutină stabilă ; - sunt necesare ilustrate care să indice momentele zilei, ritmul activităţilor care se repetă în aceleaşi momente din zi, din săptămână.	- se vor menţine rutinele şi pe timpul vacanţelor, în măsura posibilităţilor ; - atunci când trebuie să intervină schimbări în rutine, copilul trebuie pregătit cu răbdare, din timp ; - se pot folosi imagini succedându-se ca într-un mic calendar, pentru a-i arăta copilului ce urmează să se întâmple în zilele de vacanţă, cum vor fi organizate zilele libere.

Tendinţa de îndepărtare de nou	*Tendinţa de apropiere de nou*
– stabilim durate scurte pentru activităţile de care se îndepărtează dacă suntem convinşi că sunt benefice şi necesare dezvoltării ; – creăm oportunităţi, situaţii în care copilul să trăiască succesul în timpul noilor experienţe ; – înaintea unei sarcini noi încurajăm utilizarea imaginaţiei sugerându-i copilului să se vadă pe sine ca pe un fel de astronaut înaintea unei aventuri, ca pe o omidă înaintea unei mari schimbări ; – îl ajutăm pe copil să gestioneze dezamăgirea când lucrurile nu au mers bine ; reluarea în joacă a episodului supărător poate fi de ajutor ; – invităm un alt copil să se joace cu cel care tinde să se retragă ; adesea este de preferat să fie ori mai mic, ori mai mare decât copilul în discuţie ; – când merge într-un loc nou, poate avea la el un obiect familiar ; – poate fi învăţat abilităţi simple pentru a intra în joc în situaţii noi, cum ar fi să adreseze întrebări de tipul „Pot să mă joc şi eu ?”.	– îl învăţăm pe copil modalităţi adecvate pentru a-i aborda pe cei din jur, mai ales dacă tinde să fie prea solicitant ; – evităm luptele pentru putere şi utilizăm interacţiunile pozitive pentru a-l motiva pe copil pentru disciplină ; – îl sprijinim pe copil să rămână concentrat la sarcina lui fără să reacţioneze la orice apare pe parcurs.
Adaptabilitate redusă	*Adaptabilitate mare*
– se vor crea multiple oportunităţi pentru o acomodare treptată, fără grabă (de exemplu, când copilul începe grădiniţa sau şcoala, să fie crescută treptat durata şederii la şcoală) ; – se vor gestiona trecerile de la o activitate la alta cu multă pregătire şi cu multă atenţie ; – nu se va introduce mai mult decât o schimbare la un moment dat şi se va lăsa timp pentru acomodare înainte de a o introduce pe următoarea ; – sub nicio formă nu se va aborda strategia expunerii bruşte la situaţii temute pentru că ar putea creşte mult anxietatea copilului care se adaptează greu ; – se pregătesc bine schimbările, prin multe jocuri, mai ales când urmează situaţii cu potenţial de a fi dificile (de exemplu, joaca de-a spitalul, de-a grădiniţa etc.) ; – copilului i se va semnala clar încheierea unei activităţi noi şi i se vor comunica aprecierea şi mulţumirea adultului pentru ceea ce a realizat.	– de cele mai multe ori se recomandă să ne bucurăm de adaptarea facilă la nou a copilului, dar asiguraţi-vă că situaţia nouă este sigură ; – verificăm şi ne asigurăm că există la copil conştiinţa riscurilor prezente în mediul nou în care va merge ; – dacă se întâmplă ca într-o situaţie nouă copilul să greşească, adultul îi va arăta că este normal să existe şi astfel de situaţii şi îi va spune că este sigur că multe alte situaţii vor fi bune ; – să îl facem pe copil să înţeleagă că apreciem mult felul în care face faţă în situaţiile noi.

Sensibilitate mare	*Sensibilitate scăzută*
– când pragul de sensibilitate este prea redus (copilul este afectat de stimuli cu intensitate redusă), căutăm să evităm situaţiile (de exemplu, anumite mâncăruri, anumite haine etc.) care stârnesc reacţii intense ; – utilizăm desensibilizarea, adică expunerea graduală a copilului la stimulii evitaţi ; – rămânem alături de copil în locurile în care situaţia promite să fie cam dificilă pentru el, cu prea mult zgomot, prea multă aglomeraţie sau când lui i se pare dificil să intre în relaţie cu alţi copii ; – exprimăm în cuvinte emoţiile copilului şi remarcăm apreciativ ori de câte ori copilul dovedeşte reacţii emoţionale pozitive, cum ar fi empatia şi grija faţă de altul ; – reducem timpul pentru televizor şi utilizarea jocurilor pe computer ; – învăţăm copilul să se liniştească folosindu-se de inspiraţia profundă şi reducem sau chiar anulăm stimulii stresori.	– îi atragem atenţia copilului cu privire la semnale care poate i-au scăpat ; – ne asigurăm că înţelege ceea ce i se cere ; – noi, adulţii, oferim un model de implicare în activitate, cu entuziasm, dinamism, lucrând energic şi având o expresie facială animată, plină de încântare la o sarcină în care dorim să îi implicăm ; adesea este de mare efect o expresie facială încântată, o mimică dinamică, animată a adultului ; – să intrăm în lumea jocurilor copiilor pentru a interacţiona cu ei ; – să creăm oportunităţi multiple pentru activităţile copilului, în special activităţi motorii amuzante.
Reactivitate înaltă	*Reactivitate scăzută*
– rămânem calmi şi disponibili când liniştim un copil care plânge, răspundem fără să ţipăm, cu o voce liniştită şi calmă ; – identificăm stimulii pentru izbucnirile copilului şi căutăm să folosim strategii de suport ; – ascultăm atent plângerile copilului şi căutăm soluţii ; – persistăm în păstrarea limitelor şi a regulilor impuse şi nu cedăm „ca să fie linişte" ; – furnizăm ocazii pentru activităţi liniştitoare, precum joaca cu apă, cu nisip, cu muzică relaxantă etc.	– ascultăm opiniile şi cerinţele copilului chiar şi atunci când sunt exprimate vag şi cu voce abia şoptită ; – luăm foarte în serios exprimarea durerii sau a nemulţumirii din partea copilului ; – îl încurajăm pe copil să vorbească, să exprime ceea ce simte ; – îi oferim neapărat copilului ocazia de a simţi ajutorul nostru pentru a se linişti şi a-şi regla emoţiile, chiar dacă reacţiile lui pentru care intervenim sunt neaccentuate şi vagi.
Dispoziţie negativă	*Dispoziţie pozitivă*
– îi arătăm copilului mereu ce poate să facă, şi nu ce nu poate să facă ; – observăm cu voce tare starea de supărare a copilului şi discutăm despre asta ; – sporim activităţile care îi plac copilului, iar pe cele care îi displac, dacă sunt totuşi necesare, le facem cât mai scurte şi mai ales cât mai previzibile ; – îi învăţăm pe copii manierele acceptabile şi potrivite pentru exprimarea furiei şi frustrării ;	– ne bucurăm de această caracteristică şi arătăm că simţim această bucurie ; – îl ajutăm pe copil să fie prudent şi mai rezervat când există riscul să considere oamenii şi situaţiile mai demne de încredere decât pot ele să fie de fapt ; – nu ne manifestăm dezamăgirea când copilul care de regulă este binedispus are un moment de supărare, ci arătăm că este de înţeles că oricine poate avea momente proaste uneori ;

– exersăm mult observarea deopotrivă a aspectelor pozitive şi a celor negative ale unei situaţii discutând cu copilul ; – îi acordăm copilului timp de pauză pentru a se calma atunci când devine foarte supărat ; – furnizăm multe oportunităţi pentru voioşie, prin activităţi pe care copiii le agreează ; – reducem şi situaţiile care îl pot indispune şi schimbările care pot duce la prăbuşirea dispoziţiei, atunci când se poate evita.	– chiar dacă îi arătăm copilului că preţuim mult firea lui veselă şi deschisă, avem grijă să nu îl etichetăm drept *copilul cel mereu binedispus*, deoarece am crea astfel o presiune prea mare asupra lui ca el să arate că este mereu fericit.
Atenţie uşor de distras	*Atenţie greu de distras*
– îl ajutăm pe copil să se concentreze, alăturându-i-ne în activităţi ; joaca este un prilej foarte bun pentru antrenarea atenţiei, mai ales în compania unui adult interesat de acea activitate ; – pentru copiii mici vom amenaja spaţii mici cu doar câteva jucării, şi nu cu mulţi stimuli ; – insistăm asupra respectării unei durate planificate pentru o activitate şi îl apreciem, îl lăudăm pe copil pentru îndeplinirea corectă a sarcinii ; – întreţinem o comunicare amuzantă pentru a construi o relaţie pozitivă şi pentru a-i capta şi a-i menţine atenţia ; – ne asigurăm de fiecare dată că instrucţiunile au fost bine înţelese de copil ; – ne alăturăm copilului implicându-ne total în activitate, astfel încât copilul să solicite piese, colaborare, sfaturi ; – eliminăm cât de bine posibil stimulii distractori ; – acordăm pauze ritmice, dar insistăm asupra unei structuri ferme în activitate, chiar dacă adoptăm durate scurte la care copilul să facă faţă ; – fragmentăm sarcinile mari în sarcini mai mărunte, sărbătorim realizarea fiecărei etape şi acordăm pauze.	– ne asigurăm că instrucţiunile pentru oprirea unei activităţi sunt auzite de copil şi comunicăm din timp că finalul se apropie ; – ne asigurăm că instrucţiunile pentru o sarcină de efectuat sunt clare şi că nu sunt acordate când copilul este concentrat la altceva ; – suntem conştienţi dacă uneori copilul tinde să se retragă singur undeva pentru o activitate şi ne asigurăm că activităţile de grup sunt planificate astfel încât el să fie inclus neapărat.
Persistenţă redusă în activitate, durată scurtă a atenţiei	*Persistenţă înaltă în activitate, atenţie îndelungată*
– folosim stimuli vizuali pentru prezentarea duratei în care ne propunem să realizăm o activitate sau să facem o pauză ; – ne asigurăm că după pauză copilul revine la activitate ; – utilizăm sarcini adecvate stadiului de dezvoltare a copilului şi întărim prin aprecierea şi prin recunoaşterea meritelor copilului orice situaţie în care a făcut efort şi a menţinut atenţia la sarcină ;	– regulile absolute sau nenegociabile trebuie făcute foarte clare şi trebuie să le urmăm consecvent ; – totuşi, atunci când este adecvat, facem reguli mai curând negociabile şi nu absolute ; – apreciem persistenţa în sarcină atunci când aceasta este un aspect favorabil, pozitiv ; – evităm conflictele legate de prioritatea sarcinilor şi căutăm şi ocazii în care să cedăm, să îi dăm copilului dreptul să aleagă ;

– utilizăm activităţi atrăgătoare şi insistăm să fie realizată complet sarcina de lucru ; – împărţim sarcina în părţi mici şi îl ajutăm pe copil să realizeze activităţile care îl frustrează ; – pentru a-l ajuta să rămână implicat în activitate putem folosi atingeri, imagini, instrucţiuni verbale ; identificăm la ce gen de stimul reacţionează copilul mai bine şi îl utilizăm ulterior pentru a-i menţine atenţia ; – îl ajutăm să menţină o activitate, mai ales dacă tinde să treacă uşor de la o activitate la alta, de la un joc la altul.	– folosim pentru diversificarea activităţilor sarcini cu risc mic de eroare, ca să fim siguri că succesul va fi prezent şi că va avea rol de recompensă ; – avertizăm din timp când activitatea trebuie întreruptă ; – stabilim o rutină a muncii şi a pauzelor, a fragmentării unei activităţi în etape mai mici atunci când volumul de lucru este mare ; – îl învăţăm pe copil să aprecieze durata de care are nevoie pentru o activitate, dar şi să tolereze faptul că uneori trebuie să ne oprim şi fără ca sarcina respectivă să fie încheiată.

14.4. Sugestii pentru sprijinirea comunicării educatorului cu părintele copilului dificil

Într-o lucrare destinată mai ales părinţilor, Greenspan şi Salmon (2015, 356) le oferă cititorilor o tipologie a dificultăţilor comportamentale la copii şi subliniază că empatia şi capacitatea de a asculta cu răbdare pot ajuta pe fiecare părinte să îşi cunoască propriul copil, să înveţe cum să reacţioneze la problemele lui şi să îi scoată la iveală calităţile. Nu este o noutate faptul că aspecte precum hipersensibilitatea copilului faţă de mici pierderi sau mici frustrări, indispoziţia lui frecventă, centrarea asupra sinelui şi tendinţa de a se retrage atunci când situaţia nu este cea dorită formează o configuraţie de însuşiri care fac dificile creşterea şi educarea. Într-un text mai vechi despre geneza depresiei la copil, Anthony (1976) arăta că, pentru un copil cu asemenea trăsături, parentajul care oscilează între un alint iniţial şi o respingere ulterioară, care eşuează frecvent să respecte promisiunile făcute copilului, ce solicită lucruri pentru care copilul nu este pregătit deloc, face extrem de predictabilă depresia copilului în viitor.

Atunci când din punctul de vedere al constituţiei sale felul de a fi al copilului este dificil, creşte semnificativ riscul ca prin reacţiile lor părinţii să fie un factor de perpetuare şi de accentuare a problemelor comportamentale ale copilului. Într-o cercetare ce a comparat comportamentul a 15 nou-născuţi iritabili cu cel al 15 nou-născuţi care aveau un nivel de iritabilitate foarte redus, van den Boom şi Hoeksma (1994) au cules date despre emoţionalitatea pozitivă şi negativă şi despre interesul copiilor pentru mediul înconjurător, notând frecvenţele comportamentelor lunar, de la o lună la 6 luni. Mamele au fost şi ele observate şi s-a constatat că mamele copiilor noniritabili au avut mult mai multe comportamente precum contactul vizual cu copilul, stimularea eficientă, contactul fizic şi liniştirea, receptivitatea faţă de semnalele pozitive de la copil. Studiul menţionat a arătat că mamele copiilor iritabili sunt caracterizate mult mai mult de tendinţele de a ceda după ce iniţial s-au opus, de a controla intruziv copilul şi de a manifesta o receptivitate redusă în comparaţie cu mamele copiilor mai puţin iritabili.

Depresia şi anxietatea materne s-au dovedit şi în studiul lui Mednick şi al colaboratorilor săi (1996) un corelat puternic al dificultăţilor în comportamentul micuţilor

de 1 an, de 2 ani şi de 3 ani. Nervozitatea şi introversiunea s-au corelat de asemenea cu dificultăţile comportamentale ale copiilor. Într-un capitol despre copilul nereceptiv şi necooperant, Bugental (1985) scria că un părinte cu încredere redusă în propria capacitate de a rezolva sarcinile, de a depăşi eventuale obstacole, care consideră că ceea ce i se întâmplă este prea puţin influenţat de el şi se datorează mai ales unor factori care nu depind de el (externalist), va crea un mediu de îngrijire nesigur din punct de vedere afectiv.

Totuşi, nimeni nu poate afirma că ştie exact care este sensul relaţiei cauzale, pentru că, de exemplu, părinţii copiilor cu temperament dificil se pot simţi deprimaţi şi neîncrezători în propriile abilităţi tocmai din cauza trăsăturilor copilului. Alţi părinţi ar putea manifesta mai puţină receptivitate faţă de reacţii iritabile tocmai ca să nu le întărească, ceea ce, de fapt, generează la copil un ataşament nesigur, nefavorabil autoreglării.

Discuţia cu părinţii în mediul şcolar poate fi ghidată de unele exerciţii pentru mai buna cunoaştere a însuşirilor propriului copil, înainte de a face planuri pentru îmbunătăţirea relaţiei cu copilul. Într-un chestionar de evaluare a copilului dificil numit „Aveţi un copil dificil?", Turecki şi Tonner (*apud* Landy, 2009, 63) invită părinţii să evalueze copilul, notând în dreptul următorilor nouă itemi o cifră conform scalei: 0 – „nicio problemă"; 1 – „uneori"; 2 – „adesea"; şi 3 – „aproape tot timpul".

Nivel ridicat de activitate. Foarte energic, aleargă mult, vă oboseşte, parcă este sălbatic, îşi pierde controlul, urăşte să i se impună limite.	———
Atenţie lesne de distras. Are dificultăţi în a se concentra şi în a acorda atenţie mai ales dacă nu îl interesează, nu ascultă ce îi spuneţi, visează cu ochii deschişi, uită indicaţiile.	———
Adaptabilitate redusă. Are dificultăţi cu schimbările, modificările activităţilor sau ale rutinei, perseverează mult pentru ceva ce îşi doreşte, este foarte persistent dacă îi place o activitate, accesele de furie sunt lungi şi foarte greu de oprit, se obişnuieşte cu lucrurile şi refuză să renunţe la ele, are dificultăţi în adaptarea la nou şi la nefamiliar.	———
Reacţie iniţială de îndepărtare. Nu îi plac situaţiile noi, locurile noi, mâncărurile noi; poate face o criză de plâns dacă este forţat să se confrunte cu un mediu nou, este timid şi rezervat cu persoanele noi.	———
Reacţii intense. Este un copil foarte gălăgios şi când este fericit şi când este supărat sau furios.	———
Lipsa ritmicităţii. Este un copil imprevizibil, nu se poate anticipa când îi va fi foame, când va fi obosit, aveţi conflicte pentru a respecta programul de masă sau de somn, îşi schimbă brusc dispoziţia, se trezeşte în timpul nopţii, are zile bune şi zile rele fără un motiv clar.	———
Sensibilitate crescută. Este sensibil la sunete, lumini, culori, texturi, temperaturi, dureri, gusturi, mirosuri (nu neapărat la toate acestea), simte disconfort termic atunci când nimeni nu se plânge nici de cald, nici de frig, este adesea nemulţumit de felul cum arată sau miros mâncărurile sau de gustul lor, este foarte mofturos la mâncare.	———
Dispoziţie negativă. Supărăcios, se plânge mult, nu este un copil vesel.	———
Persistenţă. Încăpăţânat, persistent, plânge şi insistă mult când vrea ceva, neîndurător, se blochează într-o atitudine şi nu cedează, poate face lungi istericale.	———

Autorii acestui chestionar descriu copiii care obţin un total de peste 13 puncte drept foarte dificili şi pe cei cu 6-12 puncte, dificili. Copiii care obţin între 2 şi 5 puncte au

doar ceva dificultăţi, dar în general sunt uşor de educat, de crescut. Foarte importante sunt autoanaliza, identificarea şi la părinte a nivelurilor proprii pentru caracteristicile temperamentale, etapă care poate sta la baza înţelegerii gradului de potrivire părinte-copil, a efectelor discrepanţelor şi a similarităţilor asupra relaţiei cu copilul. Unele trăsături accentuate ale părintelui sau ale educatorului pot afecta semnificativ felul în care interacţionează: dacă este iritabil, uşor de înfuriat, atunci nu va avea răbdare în faţa solicitărilor copilului; dacă este introvertit, există riscul să nu expună copilul la experienţele sociale de care acesta are nevoie; dacă este foarte critic, poate avea reacţii exagerate la accesele de nemulţumire sau de furie ale copilului; dacă este neatent, poate să nu urmeze consecvent limitele şi regulile anunţate copilului; dacă este anxios, îi va fi greu să manifeste optimism şi încredere, relaxare şi va supraproteja copilul; iar dacă este perfecţionist, va avea aşteptări foarte mari privind realizările copilului.

Din păcate, stresul este prezent şi în copilărie, iar formele lui mai grave lasă urme negative pentru sănătate. Adulţii pot răspunde nevoilor de învăţare, de joacă şi de bucurie, de sprijin pentru reglarea emoţională, de mediu predictabil şi cu reguli ferme în cadrul proceselor în care interacţionează cu copiii. Copiii au multe beneficii de pe urma acestor experienţe, iar dacă sunt lipsiţi de una sau mai multe dintre ele, pot avea mari deficite de dezvoltare. Între dificultăţile comportamentale ale copilului şi reacţiile stresante pentru copil ale adulţilor există o legătură de tipul unui circuit care se autoîntreţine. Mai ales în cazul copiilor cu temperament dificil, în procesul colaborării dintre educator şi părinte sunt necesare planuri pentru prevenirea unui asemenea cerc vicios şi pentru o abordare favorabilă dezvoltării optime.

Referinţe bibliografice

Anthony, E.J. (1976). The Genesis of Childhood Depression. In J.E. Anthony, & D.C. Gilpin (Eds.), *Three Clinical Faces of Childhood* (pp. 165-171). New York: Spectrum Publications, Inc.

Băban, A., Cosma, A., Balazsi, R., Sethi, D., & Olsavszky, D. (2012). *Survey of Adverse Childhood Experiences Among Romanian University Students*. World Health Organisation. Regional Office for Europe.

Bugental, D.B. (1985). Unresponsive Children and Powerless Adults. In M. Lewis, & C. Saarni (Eds.), *The Socialization of Emotions* (pp. 239-261). New York: Plenum.

Dixon, W.F., Salley, B.J., & Clements, A.D. (2006). Temperament, Distraction and Learning in Todlerhood. *Infant Behavior and Development*, *29*, 342-357.

Eisenberg, N., Liw, J., & Pidada, S.U. (2004). The Longitudinal Relationship of Regulation and Emotionality to Quality of Children Socioemotional Functioning. *Developmental Psychology*, *40*, 790-804.

Greenspan, S.I., & Salmon, J. (2015). *Copilul care îţi dă de furcă. Cinci tipuri de copii „dificili"*. Bucureşti: Trei.

Hammen, C., Henry, R., & Daley, S.E. (2000). Depression and Sensitization to Stressors Among Young Women as a Function of Childhood Adversity. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, *68*, 782-787.

Landy, S. (2009). *Pathways to Competence. Encouraging Healthy Social and Emotional Development in Young Children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

Legud, L.J., & Kovacs, E.A. (2005). Bidirectional Association Between Temperament and Parenting and the Prediction of Adjustment Problems in Middle Childhood. *Applied Developmental Psychology*, *26*, 21-38.

McLaughlin, K.A., Kubzansky, L.D., Dunn, E.C., Waldinger, R., Vaillant, G., & Koenen, K.C. (2010). Childhood Social Environment, Emotional Reactivity to Stress, and Mood and Anxiety Disorders Across the Life Course. *Depression and Anxiety*, *27*, 1089-1094.

Mednick, B.R., Hocevar, D., Baker, R.L., & Schlusinger, C. (1996). Personality and Demographic Characteristics of Their Ratings of Child Difficultness. *International Journal of Behavioral Development*, *19*, 121-140.

Muray, K.T., & Kochanska, G. (2002). Effortful Control : Factor Structure and Relation to Externalizing and Internalizing Behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *30*, 503-514.

Rothbart, M.K., & Bates, J.E. (1998). Temperament. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. Vol. 3 : *Social, Emotional, and Personality Development* (ed. a V-a) (pp. 105-176). New York : Wiley.

Rubin, K.H., Burges, K.B., Dwyer, K.M., & Hastings, P.D. (2003). Predicting Preschoolers Externalizing Behaviors from Toddler Temperament, Conflict, and Maternal Negativity. *Developmental Psychology*, *39*, 164-176.

Thomas, A., Chess, S., & Birch, H.G. (1968). *Temperament and Behavior Disorders in Children.* New York : New York University Press.

van den Boom, D.C. (1995). Do First Year Intervention Effects Endure : Follow-up During Toddlerhood of a Sample of Dutch Irritable Infants. *Child Development*, *66*, 1798-1816.

van den Boom, D.C., & Hoeksma, J.B. (1994). The Effect of Infant Irritability on Mother-Infant Interaction : A Growth-curve Analysis. *Developmental Psychology*, *30*, 581-590.

Vanaelst, B., De Vriendt, T., Huybrechts, I., Rinaldi, S., & De Henauw, S. (2012). Epidemiological Approaches to Measure Childhood Stress. *Paediatric and Perinatal Epidemiology*, *26*, 280-297.

Capitolul 15

Trauma în copilăria timpurie

Irina Crumpei-Tanasă, Cornelia Măirean***

15.1. Introducere

Copilăria reprezintă perioada în care au loc achiziţii importante în domeniile cognitiv, emoţional şi fizic. Experienţele critice de viaţă trăite în această perioadă pot avea un impact covârşitor la nivelul tuturor acestor domenii de dezvoltare. Conform *Manualului de Diagnostic şi Statistică a Tulburărilor Mentale – Ediţia a V-a* (Asociaţia Psihiatrilor Americani, APA, 2013), pentru copiii cu vârsta mai mică de 6 ani evenimentul traumatic implică expunerea la moarte sau la ameninţarea cu moartea, la injurii serioase sau la violenţă sexuală. La un nivel mai general, o traumă este orice eveniment care generează o stare de discrepanţă între factori situaţionali ameninţători şi capacităţile individuale de adaptare, stare asociată cu sentimente de neajutorare, abandon şi lipsă de apărare (Fischer şi Riedesser, 2007). Aceste evenimente pot fi trăite atât prin expunerea directă, cât şi prin expunerea indirectă la situaţii traumatice din viaţa altor persoane, în special din viaţa celor care îi îngrijesc pe copii.

În ultimii ani, tot mai mulţi cercetători au început să studieze impactul evenimentelor traumatice la copiii sub 6 ani, din cauza riscurilor majore implicate de asemenea evenimente, atât pe termen scurt, cât şi pe termen lung, la vârsta adultă (Nader, 2008). În acest capitol vom prezenta principalele concluzii rezultate din studiile anterioare referitoare la tipurile de traume trăite de copii şi la impactul lor, precum şi la factorii de risc şi cei protectivi care permit adaptarea şi depăşirea unor situaţii critice. De asemenea, vom aborda principalele metode de evaluare şi de intervenţie în vederea prevenirii apariţiei simptomelor posttraumatice sau a ameliorării lor.

* Asistent universitar doctor, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Departamentul de Psihologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi.

** Asistent universitar doctor, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Departamentul de Psihologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi.

15.2. Tipuri de traume şi impactul lor

Relele tratamente aplicate copilului (de exemplu, abuzul fizic şi sexual), traumele medicale, accidentele, dezastrele naturale, războiul, terorismul, pierderea traumatică, agresiunea severă, expunerea la violenţă în familie şi comunitate, divorţul părinţilor reprezintă câteva exemple de evenimente traumatice care pot fi trăite de un copil. În plus, copiii cu vârsta sub 6 ani prezintă un risc crescut de a trăi traume accidentale, provocate de diferite situaţii, precum arsuri, traversare necorespunzătoare a străzii, atacuri ale animalelor etc. (Gerson şi Rappaport, 2013).

Dintre toate tipurile de experienţe traumatice, cele de natură interpersonală care implică trădarea din partea persoanelor semnificative au un impact mai puternic asupra sănătăţii psihice, comparativ cu cele nonrelaţionale. La un nivel mai restrâns, situaţiile traumatice care implică membrii familiei sunt cele mai periculoase, deoarece familia este cadrul în care copilul se dezvoltă şi, în condiţii de normalitate, are funcţia de a-i oferi sentimentul de încredere şi de siguranţă. Când această funcţie eşuează, efectele nefaste sunt profunde şi de durată. Expunerea la traumele părinţilor şi la răspunsurile negative ale acestora poate, de asemenea, să aibă un impact puternic asupra copilului, chiar şi în absenţa expunerii directe la traume (Ford *et al.*, 2010).

Despărţirea ireversibilă de persoane semnificative din viaţa copilului este unul dintre evenimentele de viaţă cu un puternic impact negativ asupra copilului. Doliul la o vârstă atât de fragedă poate favoriza apariţia tulburărilor emoţionale, a sentimentelor de primejdie, neîncredere şi neputinţă. Problemele de somn, de alimentaţie, stările de apatie sau nervozitate, disconfortul fizic sunt câteva dintre simptomele pe care le pot manifesta în special copiii mai mici de 2 ani. Pentru preşcolari (3-6 ani), efectele pe termen scurt pot fi estompate de faptul că aceştia nu înţeleg foarte bine expresia „pentru totdeauna" şi cred că pierderea, moartea sunt reversibile (Cohen *et al.*, 2002).

După o experienţă traumatică, un număr semnificativ de copii au reacţii care întrerup funcţionarea obişnuită, cursul normal al dezvoltării sau chiar duc la pierderea unor abilităţi dobândite anterior. La nivelul sănătăţii mentale, cel mai mare risc al expunerii la traume este dezvoltarea *tulburării de stres posttraumatic*. Studiile anterioare arată că simptomele specifice acestei tulburări sunt similare la adulţi şi la copii, cu câteva particularităţi specifice vârstei (Kassam-Adams *et al.*, 2011).

În cazul copiilor, categoriile principale de manifestări clinice implică:

a) *stări de amorţire psihică şi emoţională* care alternează cu stări de *hiperexcitaţie* (dificultăţi de somn, iritabilitate crescută, nervozitate, o stare constantă de percepere a pericolului, răspunsuri de tresărire, dificultăţi de concentrare, nivel ridicat de activism). Simptomele de amorţeală emoţională se pot manifesta sub forma retragerii sociale şi a înstrăinării de familie şi prieteni;
b) *evitarea* conversaţiilor, oamenilor, obiectelor, situaţiilor sau locurilor care amintesc de experienţa traumatică trăită. Aceste manifestări se pot observa la un nivel discret sau pot fi foarte evidente, luând forma încercărilor active de implicare în multiple activităţi care îi ţin departe de stimulii asociaţi cu trauma trăită;
c) *intruziuni* sau senzaţia de retrăire a evenimentului traumatic în prezenţa unor stimuli care amintesc de acesta. Copiii pot să reexperimenteze adesea o traumă prin intermediul jocului. Caracteristicile distinctive ale jocului posttraumatic presupun existenţa

unui mod repetitiv, rigid şi anxios de joacă, prin care copilul reface continuu teme specifice traumei (Lieberman şi Knorr, 2007). Amintirile intruzive ale traumei se pot manifesta şi prin intermediul desenelor realizate de copii sau al coşmarurilor. Starea de depresie şi de anxietate, apariţia bolilor fizice cronice, afectarea memoriei, atenţiei şi funcţionării mentale sunt alte consecinţe ale traumelor trăite în copilărie (Elroy şi Hevey, 2014).

Atunci când diferite traume sunt trăite simultan, se pot cumula numeroase efecte de complexitate deosebită. Studiile anterioare raportează existenţa unor evenimente care coapar frecvent la copii, precum abuzul fizic şi expunerea la violenţă domestică, abuzul fizic şi maltratarea psihologică sau abuzul sexual şi cel fizic. Mai mult decât atât, efectele nefaste nu au doar un efect limitat, pe termen scurt, ci se pot manifesta pentru mulţi ani, chiar şi la vârsta adultă (Gerson şi Rappaport, 2013). De exemplu, neglijarea, abuzul fizic şi abuzul sexual duc la dezvoltarea unui ataşament nesigur sau anxios, fapt care creşte riscul implicării într-o relaţie maritală conflictuală (Stith *et al.*, 2000). A fi martorul violenţei parentale este, de asemenea, un factor de risc pentru dezvoltarea unor relaţii adulte satisfăcătoare (Busch şi Robertson, 2000). Alte consecinţe ale traumelor din copilăria timpurie manifestate la vârsta adultă implică o stare generală de sănătate mentală precară, realizare profesională scăzută şi ocuparea/valorificarea inadecvată, scăzută a forţei de muncă (Spies şi Seedat, 2014).

15.3. Factori de risc şi factori protectivi

În pofida efectelor dramatice, care nu pot fi neglijate, ale expunerii la traume în copilăria timpurie, este important de reţinut şi că unele dintre aceste efecte pot fi contracarate de prezenţa unor factori protectivi la nivel individual şi social. În acest subcapitol vom prezenta o serie de factori de risc şi de factori protectivi care pot avea un rol important în apariţia simptomelor posttraumatice.

Factorii pretraumatici cel mai frecvent studiaţi sunt de natură demografică (vârstă, gen, statut socioeconomic) sau din domeniul personalităţii copilului. În privinţa vârstei, rezultatele studiilor pe care le invocăm sunt contradictorii. În timp ce unele studii susţin că efectele traumelor timpurii (1-3 ani) sunt mai severe şi durează mai mult (Thakar, Coffino şi Lieberman, 2013), altele susţin faptul că riscurile sunt mai ridicate la copiii cu o vârstă mai mare (4-6 ani) decât la cei cu vârste mai fragede (Boelen şi Spuij, 2013). În privinţa diferenţelor dintre fete şi băieţi referitoare la manifestările posttraumatice resimţite, studiile arată că fetele prezintă o probabilitate mai mare de a manifesta simptome internalizate precum tulburarea de stres posttraumatic, anxietatea, depresia (Boelen şi Spuij, 2013), în timp ce băieţii îşi vor externaliza trăirile mai degrabă sub forma unor probleme comportamentale (Card *et al.*, 2008). Prin urmare, genul biologic nu este un factor de risc sau unul protectiv, ci se asociază cu prezenţa unui profil diferit de simptome. Emotivitatea, sărăcia, bolile mentale şi divorţul părinţilor sunt alţi factori de risc pentru apariţia simptomelor clinice posttraumatice. În plus, expunerea anterioară la traume sporeşte riscul apariţiei manifestărilor clinice posttraumatice (Nader, 2008).

Din categoria *factorilor asociaţi evenimentului traumatic*, frecvenţa şi durata expunerii la evenimente traumatice influenţează severitatea şi durata simptomelor. De exemplu, studiul lui Graham-Bermann şi al colaboratorilor săi arată că expunerea la violenţa familială se asociază cu un risc mai ridicat al experimentării fricii şi manifestărilor intruzive comparativ cu alte evenimente traumatice, precum injuriile accidentale (Graham-Bermann *et al.*, 2008).

Factorii de natură posttraumatică influenţează considerabil capacitatea de adaptare şi de recuperare după trăirea unui eveniment critic. Suportul social şi în special calitatea relaţiei părinte-copil sunt aspectele cele mai importante care condiţionează adaptarea şi recuperarea. O relaţie cu părinţii bazată pe ataşament securizant se asociază cu un nivel optim de funcţionare emoţională, socială şi comportamentală, chiar şi în condiţiile expunerii la situaţii de risc traumatic. Calitatea relaţiei părinte-copil, sănătatea mentală a părinţilor şi climatul familial general influenţează adaptarea copilului după trăirea unor experienţe critice (Johnson şi Lieberman, 2007). Este important ca un copil să beneficieze de suport social şi de asistenţă psihosocială cât mai curând posibil după un eveniment traumatic, în vederea unei recuperări mentale şi fizice adecvate.

15.4. Evaluarea traumei

În primii ani de viaţă, copiii se dezvoltă, implicit se schimbă într-un ritm alert. Modificările de comportament sunt normale şi adeseori justificate firesc de trecerea timpului. A distinge eventualele comportamente suspecte în acest context poate fi o provocare. În plus, persoanele care au acces la repertoriul comportamental al copilului sunt părinţii, educatorii, indivizi puternic implicaţi afectiv, care riscă să fie subiectivi în evaluările lor. Lipsa capacităţilor verbale în prima parte a copilăriei face imposibilă completarea observaţiei cu mărturiile copiilor despre evenimentele trăite. Acestea sunt doar câteva dintre motivele pentru care stabilirea expunerii la traumă în perioada copilăriei timpurii este o sarcină dificilă (Lieberman *et al.*, 2011). Instrumentele de diagnostic al simptomelor traumatice la copii sunt puţine la număr şi adeseori nu sunt gândite special pentru copiii preşcolari (Buss, Warren şi Horton, 2015). Formularea întrebărilor, cuvintele folosite şi criteriile de diagnostic pot fi nepotrivite vârstei copiilor evaluaţi. Până de curând, toate aceste dificultăţi în evaluare şi diagnostic erau completate de natura limitativă a criteriilor stabilite în ediţia a IV-a revizuită a *Manualului de Diagnostic şi Statistică a Tulburărilor Mentale*. Numeroase studii au menţionat nepotrivirea criteriilor de diagnostic în cazul copiilor preşcolari asociată cu stabilirea de diagnostice greşite şi cu ignorarea simptomelor traumatice (Garro *et al.*, 2011). În acest context, Asociaţia psihologică americană (APA) semnalează că majoritatea copiilor expuşi la traumă nu sunt identificaţi şi nu primesc ajutorul necesar (American Psychological Association Presidential Task Force on..., 2008).

Observaţia este o metodă esenţială pentru identificarea şi evaluarea simptomelor traumatice la orice vârstă. În cazul copiilor preverbali, observaţia devine una dintre puţinele metode disponibile (Nader, 2011). Părinţii, educatorii şi alte persoane semnificative din viaţa copilului pot avea un rol important în reducerea consecinţelor negative provocate de simptomele stresului posttraumatic. Cunoscând şi observând semnele timpurii, pot căuta ajutor cât mai curând. Am prezentat deja manifestările stresului posttraumatic la copiii

preşcolari. Ele pot varia mult de la un copil la altul în funcţie de nivelul de dezvoltare, de caracteristicile psihice, de tipul de traumă suferit, de durata şi frecvenţa expunerii, de gradul de apropiere de stresor, precum şi de reacţiile părinţilor sau ale persoanelor apropiate la experienţa traumatică resimţită de minor (Fletcher, 2007). Gradul de implicare afectivă a observatorului poate deforma şi mai mult calitatea observaţiei. Totuşi, dificultăţile de exprimare datorate vârstei fragede pot fi compensate în evaluare doar prin contribuţia aparţinătorilor. Pentru ilustrare, să luăm cazul Anei, o fetiţă de 3 ani care a fost implicată într-un accident de maşină. Ambii părinţi erau prezenţi, tatăl conducea, iar ea se afla pe scaunul din spate când maşina lor s-a ciocnit frontal cu o alta. Nimeni nu a suferit răni importante. Ana a auzit zgomotul puternic al impactului şi strigătul de spaimă al mamei. Au speriat-o airbagurile care s-au deschis imediat şi cioburile de sticlă care au ajuns până la scaunele din spate. Şi-a văzut mama plângând şi tremurând în stare de şoc. Ea însăşi a rămas nemişcată timp de mai multe zeci de secunde, încercând să înţeleagă evenimentul. În cazul Anei, părinţii ar putea observa mai multe simptome traumatice. S-ar putea ca Ana să plângă de fiecare dată când se află din nou în maşină, ar putea să tresară vizibil atunci când aude o uşă închizându-se sau un zgomot moderat care îi aminteşte de zgomotul impactului. Ana s-ar putea trezi noaptea speriată sau ar putea dezvolta scenarii neobişnuite de joc cu maşini care se ciocnesc sau care se apropie una de alta în timp ce ea retrăieşte starea de nemişcare perplexă din ziua accidentului. Din păcate, copiii cu stres posttraumatic le pot părea asimptomatici celor mai mulţi dintre observatori (Scheeringa, 2009). Persoanele apropiate pot considera reacţiile lor neimportante şi trecătoare. Observaţiile realizate în context clinic de un specialist s-au dovedit, de asemenea, insuficiente, detectând doar 12% dintre simptomele prezente (Scheeringa *et al.*, 2001). Clinicienii pot invita copilul să realizeze diferite jocuri cu păpuşi, marionete sau alte jucării în funcţie de tipul de traumă. Pot apela, de asemenea, la *sarcini de desen* în care copilul ar proiecta fricile sale sau elemente care îl preocupă. Cum gândurile intruzive sunt caracteristice stresului posttraumatic, aspecte legate de evenimentul traumatic vor apărea adesea în desenele lor. Desenele pot însoţi interviul clinic facilitând exprimarea copiilor preşcolari (Katz şi Hamama, 2013).

Interviurile cu aparţinătorii au rolul de a maximiza obţinerea de informaţii despre reacţiile copiilor şi stresorii la care au fost expuşi (Fletcher, 2007). Există ghiduri de interviu semistructurat care urmăresc tipurile de simptome descrise în *DSM-V*. Specialistul va adresa întrebări cât mai specifice pentru a identifica eventuale reacţii din fiecare categorie de simptome. În cazul Anei, o întrebare generală legată de starea de agitaţie manifestată în prezenţa stimulilor care îi amintesc de evenimentul traumatic ar putea fi insuficientă pentru a identifica toate reacţiile sale. Părinţii ar putea povesti despre plânsetele recurente din timpul călătoriilor cu maşina, dar ar putea omite tresăririle la zgomote moderate sau coşmarurile. Simptomele stresului posttraumatic nu sunt suficient de cunoscute de populaţia generală, iar întrebările specifice au rolul de a le clarifica. Interviul poate cuprinde şi alte întrebări legate de frecvenţa, durata şi momentul primei constatări a reacţiilor descrise (Scheeringa, 2009). Părinţii pot fi ei înşişi afectaţi de evenimentul traumatic sau pot supraestima intensitatea simptomelor remarcate, astfel încât este recomandat ca mărturiile lor să fie asociate cu raportări din alte surse apropiate copilului, cum sunt educatorii (Nader, 2008).

Asemenea interviuri pot fi foarte laborioase şi consumatoare de timp. Deşi sunt varianta ideală de evaluare, mulţi specialişti apelează la *instrumente de tip autoraport* pentru

a optimiza evaluarea. Aparţinătorilor li se cere să marcheze evenimentele traumatice la care copilul a fost expus, simptomele prezente, frecvenţa şi durata lor dintr-o listă exhaustivă de evenimente şi reacţii posibile (Cohen, Mannarino şi Deblinger, 2006). Printre cele mai folosite autorapoarte se numără „UCLA PTSD Reaction Index pentru DSM-V" (Elhai *et al.*, 2013). Acest instrument poate fi folosit atât pentru copiii de vârstă şcolară, cât şi pentru părinţi. Interviurile faţă în faţă obţin o rată mai mare de identificare a simptomelor decât autorapoartele (McDonald *et al.*, 2014).

Interviurile directe cu copiii nu ar trebui să lipsească. Pentru a evalua gradul de înţelegere a evenimentului şi percepţia copilului asupra sa, este important ca acesta să poată povesti întâmplările din punctul său de vedere. Este dificil, dar util să se distingă gândurile şi emoţiile provocate de perceperea directă a evenimentului, de simptomele mobilizate de reacţiile adulţilor semnificativi la eveniment (Fletcher, 2007). Adesea, copiii nu înţeleg gravitatea unor situaţii pe care adulţii le evaluează ca traumatice. Reprezentarea directă a copiilor poate fi benignă, dar interpretarea şi reacţiile persoanelor din jur pot determina malignizarea percepţiilor. În cazul Anei, o reacţie promptă, echilibrată, liniştitoare din partea părinţilor ar fi putut anula efectul traumatic al accidentului. Panica mamei, strigătele şi hohotele ei de plâns au transmis copilului gravitatea momentului trăit. Interviul cu copilul poate identifica rolul asumat de acesta în evenimentul traumatic, eventualele sentimente de vină, suportul oferit de cei apropiaţi şi resursele emoţionale din anturaj.

15.5. Metode de intervenţie

Metodele de prevenţie trebuie să constituie un obiectiv principal în lupta cu stresul posttraumatic la preşcolari. Identificarea copiilor aflaţi în situaţie de risc este primul pas în eforturile de prevenţie (Garro *et al.*, 2011). Supravegherea constantă a familiilor vulnerabile prin implicarea serviciilor sociale, prin organizarea de seminare de formare pentru părinţi şi prin educarea populaţiei pentru recunoaşterea şi prevenirea simptomelor stresului posttraumatic sunt câteva strategii de prevenţie posibile. Metodele de prevenţie pot viza construirea de relaţii pozitive între părinţi şi copii sau folosirea de strategii optime de educaţie şi disciplinare, chiar dacă trauma nu este obiectivul lor principal. Aceste metode pot avea ca rezultat scăderea riscului de traumatizare prin abuz şi violenţă şi prezenţa unui mediu-resursă dacă s-ar produce evenimente traumatice.

Metodele de intervenţie pentru copiii preşcolari folosesc jocul ca strategie principală şi necesită adeseori implicarea părinţilor (Buss, Warren şi Horton, 2015). Aceste metode terapeutice sunt derivate frecvent din terapii create pentru adulţi, validate ştiinţific prin studii pe populaţii variate. Printre cele mai populare metode se numără terapia cognitiv-comportamentală centrată pe traumă, care se adresează copiilor, adolescenţilor şi părinţilor acestora care au trecut printr-un eveniment traumatic. Abordarea foloseşte strategii centrate pe procesarea traumei, principii cognitiv-comportamentale, modele umaniste, strategii integrative orientate asupra relaţiilor familiale şi ataşamentului, metode pentru internalizarea controlului şi noţiuni din neurobiologia dezvoltării (Cohen, Mannarino şi Deblinger, 2006). Şedinţele terapeutice au obiective variate, precum procesarea traumei, dezvoltarea abilităţilor parentale, psihoeducaţia, abilităţile de relaxare şi gestionare a

stresului, expresia afectivă şi reglarea emoţională, abilităţile de coping cognitiv, povestirea traumei şi procesarea cognitivă a experienţei traumatice a copilului, desensibilizarea *in vivo* la stimulii care amintesc evenimentul traumatic, creşterea siguranţei şi a dezvoltării viitoare (Lieberman *et al.*, 2011). Părinţii şi copiii parcurg sesiuni paralele în care învaţă abilităţile ce le sunt necesare şi se întâlnesc în şedinţe comune spre final pentru ca părintele să asculte povestirea traumei copilului şi să pună în aplicare tehnicile de comunicare şi exprimare afectivă asimilate. Metoda a fost validată pe copii preşcolari, obţinând rezultate superioare comparativ cu terapia suportivă nondirectivă (Cohen, Mannarino şi Deblinger, 2006).

Psihoterapia copil-părinte este o altă abordare validată ştiinţific, construită însă exclusiv pentru copiii preşcolari victime ale evenimentelor traumatice şi părinţii acestora (Lieberman şi Van Horn, 2008). Iniţial a fost concepută pentru copiii care au fost martori ai violenţei domestice, vizând repararea şi consolidarea relaţiilor dintre părinte şi copil. Strategiile propuse pot fi însă folosite şi în tratarea altor tipuri de traumă.

Acestea sunt doar câteva dintre abordările terapeutice existente. Între elementele comune prezente în cadrul metodelor de tratament al simptomelor posttraumatice la copiii preşcolari se numără modalităţile de intervenţie adaptate stadiului dezvoltării copilului, centrarea asupra relaţiilor-resursă şi abordarea sistemică (Buss, Warren şi Horton, 2015).

Cercetări recente au clarificat reprezentările evenimentelor traumatice la copiii preşcolari şi impactul acestora asupra dezvoltării lor viitoare. Consecinţele pe termen scurt şi lung sunt adesea evidenţiate. Funcţionarea individului poate fi profund afectată de traumele nerezolvate ale copilăriei timpurii. Deşi această categorie de vârstă prezintă un risc crescut de victimizare, adeseori simptomele traumatice rămân nediagnosticate şi neabordate. Motivele acestui paradox ţin de dificultăţile de evaluare şi de slaba informare a părinţilor şi a cadrelor didactice despre reacţiile la traumă şi consecinţele lor. Metoda optimă de intervenţie este prevenţia, iar capitolul de faţă încearcă să contribuie în acest sens prin prezentarea informaţiilor esenţiale despre traumă în copilăria timpurie.

Referinţe bibliografice

American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders*. Washington, DC: APA.

American Psychological Association Presidential Task Force on Posttraumatic Stress Disorder and Trauma in Children and Adolescents (2008). *Children and Trauma: Update for Mental Health Professionals*. http://www.apa.org/pi/families/resources/update.pdf.

Boelen, P.A., & Spuij, M. (2013). Symptoms of Post-Traumatic Stress Disorder in Bereaved Children and adolescents: Factor Structure and Correlates. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *41*, 1097-1108.

Busch, R., & Robertson, N. (2000). Innovative Approaches to Child Custody and Domestic Violence in New Zealand: The Effects of Law Reform on the Discourses of Battering. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, *3(1)*, 269-299.

Buss, K.E., Warren, J.M., & Horton, E. (2015). Trauma and Treatment in Early Childhood: A Review of the Historical and Emerging Literature for Counselors. *The Professional Counselor*, *5(2)*, 225-237.

Card, N.A., Stucky, B.D., Sawalani, G.M., & Little, T.D. (2008). Direct and Indirect Aggression During Childhood and Adolescence : A Meta-analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child Development*, *79(5)*, 1185-1229.

Cohen, J.A., Mannarino, A.P., & Deblinger, E. (2006). *Treating Trauma and Traumatic Grief in Children and Adolescents*. New York : Guilford Press.

Cohen, J.A., Mannarino, A.P., Greenberg, T., Padlo, S., & Shipley, C. (2002). Childhood Traumatic Grief : Concepts and Controversies. *Trauma, Violence şi Abuse*, *3*, 307-327.

Elhai, J.D., Layne, C.M., Steinberg, A.S., Brymer, M.J., Briggs, E.C., Ostrowski, S.A., & Pynoos, R.S. (2013). Psychometric Properties of the UCLA PTSD Reaction Index. Pt. 2 : Investigating Factor Structure Findings in a National Clinic-Referred Youth Sample. *Journal of Traumatic Stress*, *26*, 10-18.

Elroy, S., & Hevey, D. (2014). Neglect Relationship Between Adverse Early Experiences, Stressors, Psychosocial Resources and Wellbeing. *Child Abuse and Neglect*, *38*, 65-75.

Fischer, G., & Riedesser, P. (2007). *Tratat de psihotraumatologie*. Bucureşti : Trei.

Fletcher, K.E. (2007). Posttraumatic Stress Disorder. In E.J. Mash, & R.A. Barkley (Eds.), *Assessment of Childhood Disorders* (pp. 463-483). New York : Guilford Press.

Ford, J., Elhai, J., Comor, D., & Frueh, B.C. (2010). Poly-Victimization and Risk of Posttraumatic, Depressive, and Substance Use Disorder and Involvement in Delinquency in a National Sample of Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, *46*, 545-552.

Garro, A., Brandwein, D., Calafiore, T., & Rittenhouse, N. (2011). Understanding and Addressing Early Childhood Trauma. *Communique*, *40(3)*, 1.

Gerson, R., & Rappaport, N. (2013). Traumatic Stress and Posttraumatic Stress Disorder in Youth : Recent Research Findings on Clinical Impact, Assessment, and Treatment. *Journal of Adolescent Health*, *52(2)*, 137-143.

Graham-Bermann, S.A., Howell, K., Habarth, J., Krishnan, S., Loree, A., & Bermann, E.A. (2008). Toward Assessing Traumatic Events and Stress Symptoms in Preschool Children from Low-income Families. *American Journal of Orthopsychiatry*, *78(2)*, 220.

Johnson, V.K., & Lieberman, A.F. (2007). Variations in Behavior Problems of Preschoolers Exposed to Domestic Violence : The Role of Mothers' Attunement to Children's Emotional Experiences. *Journal of Family Violence*, *22(5)*, 297-308.

Kassam-Adams, N., Felipe Garcia-España, J., Marsac, M.L., Kohser, K.L., Baxt, C., Nance, M., & Winston, F. (2011). A Pilot Randomized Controlled Trial Assessing Secondary Prevention of Traumatic Stress Integrated into Pediatric Trauma Care. *Journal of Traumatic Stress*, *24*, 252-259. doi : 10.1002/jts.20640

Katz, C., & Hamama, L. (2013). „Draw Me Everything that Happened to You" : Exploring Children's Drawings of Sexual Abuse. *Children and Youth Services Review*, *35(5)*, 877-882.

Lieberman, A.F., & Knorr, K. (2007). The Impact of Trauma : A Developmental Framework for Infancy and Early Childhood. *Pediatric annals*, *36(4)*, 209.

Lieberman, A.F., & Van Horn, P.J. (2008). *Psychotherapy with Infants and Young Children : Repairing the Effects of Stress and Trauma on Early Attachment*. New York : Guilford Press.

Lieberman, A.F., Chu, A., Van Horn, P., & Harris, W.W. (2011). Trauma in Early Childhood : Empirical Evidence and Clinical Implications. *Development and Psychopathology*, *23*, 397-410.

McDonald, M.K., Borntrager, C.F., & Rostad, W. (2014). Measuring Trauma : Considerations for Assessing Complex and non-PTSD Criterion A Childhood Trauma. *Journal of Trauma & Dissociation*, *15*, 184-203.

Nader, K. (2008). *Understanding and Assessing Trauma in Children and Adolescents : Measures, Methods, and Youth in Context*. New York : Routledge.

Nader, K. (2011). Trauma in Children and Adolescents : Issues Related to Age and Complex Traumatic Reactions. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, *4(3)*, 161-180.

Scheeringa, M.S. (2009). Posttraumatic Stress Disorder. In C.H. Zeanah (Ed.), *Handbook of Infant Mental Health* (ed. a III-a) (pp. 345-361). New York : Guilford Press.

Scheeringa, M.S., Peebles, C.D., Cook, C.A., & Zeanah, C.H. (2001). Toward Establishing Procedural, Criterion and Discriminant Validity for PTSD in Early Childhood. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40(1)*, 52-60.

Spies, G., & Seedat, S. (2014). Depression and Resilience in Women with HIV and Early Life Stress : Does Trauma Play a Mediating Role ? A Cross-Sectional Study. *BMJ Open*, 4 : e004200. doi : 10.1136/bmjopen-2013-004200.

Stith, S.M., Rosen, K.H., Middleton, K.A., Busch, A.L., Lundeberg, K., & Carlton, R.P. (2000). The Intergenerational Transmission of Spouse Abuse : A Meta-Analysis. *Journal of Marriage and the Family, 62(3)*, 640-654.

Thakar, D., Coffino, B., & Lieberman, A. (2013). Maternal Symptomatology and Parent-Child Relationship Functioning in a Diverse Sample of Young Children Exposed to Trauma. *Journal of Traumatic Stress, 26*, 217-224.

Capitolul 16

Consilierea curriculară pentru educaţia timpurie

Nicoleta Rogoz[*], *Carmen Creţu*[**]

Un bărbat veni la Libnani şi între ei începu următoarea discuţie :
Bărbatul : Doresc să învăţ. Vrei să mă ajuţi ?
Libnani : Nu cred că ştii cum să înveţi.
Bărbatul : Atunci mă poţi învăţa cum să-nvăţ ?
Libnani : Eşti capabil să mă laşi să te învăţ ?

(Osho, 2004)

16.1. Introducere

Schimbările curriculare frecvente din învăţământul preşcolar repun în discuţie profesionalizarea procesului de consiliere curriculară la acest nivel de şcolarizare. Consilierea curriculară în educaţia timpurie este un demers multidimensional de evaluare a curriculumului în toate fazele de realizare a acestuia, de la proiectare până la evaluare. Acest proces poate fi asumat la standarde de profesionalism doar de către experţi în problematica teoriei şi metodologiei curriculumului, cu expertiză în cercetarea educaţiei timpurii. Transpunerea conceptuală şi metodologică coerentă a cadrelor legislative şi a modelelor, teoriilor şi principiilor corespunzătoare poate determina creşterea gradului de comprehensivitate a obiectivelor schimbării.

În acest sens, apariţia unor noi concepte (de exemplu, *curriculum leadership*) determină reconfigurarea statutului şi rolului specialistului în curriculum pentru educaţie timpurie.

> „Leadershipul curricular" presupune asigurarea legăturii dintre profesorii priviţi ca lideri şi colegi atât informal, cât şi prin întâlniri planificate, cu scopul de a introduce şi a disemina informaţiile privind un anumit aspect legat de un domeniu determinat de studiu sau de inovaţiile în acel domeniu. Când se produc anumite schimbări într-un domeniu al curriculumului,

* Lector universitar doctor, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Departamentul de Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi.

** Profesor universitar doctor, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Departamentul de Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi.

liderul realizează un rezumat pe care îl prezintă în cadrul unor întâlniri formale guvernanţilor sau părinţilor... Schimbarea sistemului permite elevilor să beneficieze de expertiza curriculară a liderului care le determină continuitatea în învăţare (Hayes, 2010, 86).

Utilizarea strategiilor de consiliere curriculară în educaţia timpurie facilitează orientarea către cele patru mari direcţii de schimbare: diversificarea strategiilor de predare-învăţare-evaluare; adaptarea mediului educaţional pentru facilitarea dezvoltării libere a copilului pe dimensiunile interculturală şi a incluziunii sociale; implicarea familiei ca partener în luarea deciziilor legate de educaţia copiilor; accentuarea importanţei domeniilor de dezvoltare globală a copilului (MECT, 2008, 13-14).

Raportându-ne la aceste direcţii de schimbare, reactualizăm importanţa unor servicii diferite de consiliere, adresate unui tip de public şcolar ce poate fi beneficiarul unor situaţii de învăţare în care rolul consilierii curriculare este „să ofere oamenilor oportunitatea de a discuta liber şi deschis despre problemele lor într-o modalitate care este destul de rar posibilă în relaţia cu prietenii sau familia" (Ijeoma, 2012, 154).

Aceste servicii de consiliere determină reflecţia asupra evaluării programelor educative pentru vârstele timpurii. De aceea, reactualizăm valenţele activităţii de consultanţă internaţională, organizată în 1998 de UNESCO pentru a evidenţia direcţiile actuale ale programelor de educaţie referitoare la copilăria mică (Vrăsmaş, 2002, 73). Interesul crescut pentru evaluare este determinat de faptul că orice proces de consiliere curriculară activează factori diferiţi precum educatorii, părinţii, alte persoane din comunitate, iar rezultatele evaluării ar trebui să satisfacă nu doar nevoile copilului, ci şi pe cele ale instituţiei şcolare din care acesta face parte.

16.2. Servicii de consiliere curriculară

Serviciile de consiliere curriculară se pot adresa directorilor, profesorilor, părinţilor, copiilor şi tuturor factorilor responsabili din comunitate, implicaţi direct sau indirect în educaţie, în domeniul proiectării şi desfăşurării experienţelor de învăţare. Ele pot fi oferite de pedagogi cu specializare postuniversitară în problematica curriculumului.

Deşi consilierea curriculară are încă un statut de activitate „inedită" încă în multe ţări, pentru România acest fapt nu este surprinzător, dacă ne raportăm la statutul încă confuz al consilierii şcolare în general. În afară de consilierea şcolară pe care orice profesor trebuie să o acorde, în virtutea competenţelor obligatorii profesiei didactice, există şi niveluri ale consilierii psihopedagogice care reclamă intervenţia absolvenţilor facultăţilor de profil şi chiar a unor psihopedagogi specializaţi în diferite ramuri ale consilierii, ce necesită metodologii foarte specializate. Într-o situaţie asemănătoare se află şi consilierea în problematica curriculumului care se adresează unui public mult mai larg decât cel al şcolii şi care poate fi prestată de absolvenţi ai facutăţilor de pedagogie sau ai unor forme postuniversitare de specializare (Creţu, 2000, 273).

Primul reprezentant al teoriei curriculumului care a analizat explicit problema consilierii curriculare este J. Schwab (1969). Acesta a realizat un portret al specialistului în curriculum nu numai în postura sa de proiectant al politicilor curriculare sau de evaluator

al efectelor parcurgerii diferitelor trasee curriculare oferite de diferite sisteme de învăţământ, ci şi în ipostaza de consilier la nivelul unei instituţii şcolare concrete:

> Specialistul în curriculum studiază schimbările din sfera conţinuturilor informaţionale şi a atitudinilor, a metodologiei de instruire, pentru a ajuta profesorii să-şi îmbunătăţească programele curriculare (Schwab, 1969, *apud* Creţu, 2000, 274).

Aceşti specialişti în curriculum pot practica în mediul educaţional/şcolar un tip de leadership curricular care permite dezvoltarea practicilor curriculare în acord cu realităţile evidente ale unei instituţii şi cu nevoile reale ale beneficiarilor săi direcţi sau indirecţi. De aceea, este necesară formarea specialiştilor în curriculum ca lideri: „Liderii excelenţi sunt evaluaţi nu numai după rezultate, ci şi după calitatea viziunii lor, a relaţiilor dezvoltate, a planurilor şi politicilor, dar şi a responsabilităţii legate de dezvoltarea şi realizările copiilor şi ale personalului didactic" (Hayes, 2010, 86).

Din ce în ce mai frecvent, specialistul în curriculum este asociat profesorului mentor. La fel ca acesta, consilierul curricular poate oferi: suport informaţional (pune la dispoziţia unei instituţii şcolare sau unui reprezentant al comunităţii resurse informaţionale utile, accesibile din punctul de vedere al conţinutului şi al gradului de aplicabilitate în contexte şi situaţii educaţionale concrete); suport instrumental (oferă modalităţi concrete de formare a deprinderii de a selecta materialele şi informaţiile din surse verificate pe suporturi fizice sau online); suport evaluativ (oferă un feedback consistent, punctual, bazat pe realităţile identificate la nivelul instituţiei şcolare, cu scopul de a dezvolta la actorii implicaţi competenţa de autoapreciere); suport emoţional (oferă sprijin în momentele de dificultate legate de atingerea obiectivelor sau satisfacerea nevoilor, în scopul creşterii gradului de încredere în forţele proprii şi a activismului legat de implicarea în rezolvarea problemei).

Raportându-ne la modelele actuale de programe de asistenţă şi consiliere (de exemplu, *A Comprehensive Guidance & Counselling Program – CGCP*, dezvoltat în SUA), putem defini câteva caracteristici definitorii ale acestora: caracterul multisistemic (implică şcoala, familia, comunitatea); caracterul colaborativ (implică educatorii, familiile, membrii comunităţii); caracterul progresiv/de dezvoltare (vizează acordarea de suport elevilor pentru a atinge nivelurile particulare de dezvoltare); caracterul proactiv şi de prevenţie (vizează acordarea de suport copiilor înainte de perioadele anticipate ca fiind problematice); caracterul responsabil (responsabilizează pe toţi cei implicaţi în susţinerea elevilor); orientarea spre scopuri educaţionale (ajută elevii să obţină succes în planurile educaţional, de carieră, personal sau social) (Choudhury, 2015, 88).

De altfel, conceptul de *specialist în curriculum* implică şi competenţe în consiliere curriculară. Acest fapt este ilustrat în numeroase enciclopedii, tratate de ştiinţele educaţiei şi publicaţii lexicografice specializate. De exemplu, *Dictionary of Education* (Carter V. Good, 1973) chiar asimilează sintagma *consultant în curriculum* cu sintagma *specialist în curriculum* prin trimitere directă (158). Definiţiile date „specialistului în curriculum" (Good, 1973, *apud* Creţu, 2000, 273) au conotaţii asociate practicii de consiliere dezvoltate la nivelul comunităţii, şcolii sau familiei.

16.2.1. Servicii de consiliere dezvoltate pentru familie

Consilierea curriculară oferită familiei preşcolarului a devenit un proces cu rezultate pe termen lung deoarece poate fi considerat o investiţie în ceea ce priveşte evoluţia domeniilor de dezvoltare a copilului.

Înfiinţarea primelor Centre de Resurse pentru Părinţi (CRP) s-a realizat în cadrul Programului de Educaţie Timpurie pe Arii de Stimulare (PETAS), în anii 1993-1999 în centrele-pilot cuprinse în acest proiect începând cu 1991. Primele centre au fost înfiinţate în perioada 1993-1995 la Constanţa, Piatra Neamţ, Piteşti, Ploieşti, Mediaş, iar în perioada 1996-1999 s-au înfiinţat centrele din Târgu Mureş, Buzău, Târgovişte, Alexandria, Târgu Neamţ, Suceava, Craiova, Bistriţa-Năsăud, Nehoiu, Buzău, Bălan, Sfântu Gheorghe, Satu Mare, Cluj-Napoca, Alba Iulia şi Târgu Jiu. În 2000 s-au înfiinţat CRP în cadrul proiectului „Educaţia Părinţilor", cuprins în planul de cooperare pe perioada 2000-2004 (Ionescu *et al.*, 2004, 5). Unul dintre subproiectele programului „Educaţia familiei" a fost „Dezvoltarea curriculară", care a avut ca principal obiectiv dezvoltarea capacităţii instituţiilor şcolare de a elabora curriculumul, metodologiile şi materialele de predare şi de a forma resursele umane.

Prin Ordinul Ministrului Educaţiei Naţionale nr. 5078 din 30 iunie 1999 s-a dispus elaborarea programului educaţional „Organizarea învăţământului preprimar", ca parte integrantă a reformei învăţământului. Prin Ordinul Ministrului Educaţiei Naţionale nr. 4321 din 31 august 1999, programul „Organizarea învăţământului preprimar" s-a pus în aplicare începând cu semestrul al II-lea al anului şcolar 1999-2000. Programul de organizare a învăţământului preprimar îşi propunea printre obiectivele prioritare crearea unor Centre Educaţionale de Resurse şi Perfecţionare (CERP) pentru problemele învăţământului preprimar. Rolul acestor centre, dotate de UNICEF cu mobilier, echipamente şi materiale didactice, este derularea unor programe de educaţie şi consiliere a părinţilor.

16.2.2. Servicii de consiliere dezvoltate pentru şcoală

Consilierea curriculară oferită în cadrul instituţiilor şcolare vizează formarea şi informarea profesorilor în probleme de specialitate sau în luarea deciziilor legate de rezolvarea unor situaţii problematice din mediul educaţional.

Implicarea profesorilor în activităţile de consiliere presupune dezvoltarea curriculumului pentru grupurile de preşcolari. „Modalităţile în care profesorii adaptează materialele curriculare sunt mediate de cunoaşterea, convingerile şi caracteristicile acestora, precum şi de cele ale contextelor şcolare" (Kattington, 2010, 225).

De aceea devine necesară înfiinţarea la nivelul grădiniţelor a unor comitete consultative cu rol de concepere, de dezvoltare şi de evaluare a curriculumului. Hotărârea de Guvern nr. 1401/2009 privind înfiinţarea, organizarea şi funcţionarea Centrului Naţional de Evaluare şi Examinare include referinţe la preluarea de către acesta şi a activităţii Centrului de Curriculum şi Evaluare din Învăţământul Preuniversitar (art.1 [2], publicat în *MO* din 30 noiembrie 2009). Deşi în învăţământul românesc aceste centre vizează existenţa unor substructuri în instituţiile şcolare (sub forma Comisiilor pentru Curriculum), cu regulamente interne de organizare şi funcţionare, acestea au încă o activitate insuficient

monitorizată şi valorificată în dezvoltarea politicilor educaţionale instituţionale (generarea de schimbări curriculare, selecţia profesorilor responsabili sau membri în aceste comisii, evaluarea rezultatelor prin raportare la obiectivele propuse etc.).

16.2.3. Servicii de consiliere dezvoltate pentru comunitate

Aceste servicii presupun implicarea activă a membrilor comunităţii în dezvoltarea unor proiecte locale cu impact asupra educaţiei preşcolare. Datorită interesului familiei şi comunităţii pentru vârsta micii copilării, aceste servicii pot fi realizate în centre care deschid mediul şcolar către comunitate şi contribuie la asumarea treptată, de către toţi factorii sociali, a rolului şi responsabilităţii lor în formarea noilor generaţii. Implicarea comunităţii în dezvoltarea şi evaluarea Curriculumului la Decizia Şcolii poate determina accesarea unor resurse în domeniul consilierii curriculare, în care expertiza profesională solicitată este diferită şi utilă pe termen lung.

16.3. Bune practici dezvoltate la nivel naţional şi internaţional. Studii de caz

În contextul utilizării unor practici tradiţionale implicate de relaţia grădiniţă-familie-comunitate s-a dezvoltat o reacţie inhibitorie a factorilor implicaţi în realizarea consilierii curriculare. De aceea, s-a resimţit tot mai mult nevoia de iniţiere a unui dialog autentic pentru crearea unui mediu adecvat, prielnic, de interacţiune şi dezvoltare, de colaborare între educatori, părinţi şi comunitate. În acest sens, înfiinţarea centrelor de resurse pentru părinţi au constituit o inovaţie în sistemul de învăţământ preşcolar, care a statuat rolul părintelui ca partener egal şi responsabil, alături de educator şi alţi reprezentanţi ai comunităţii. Pornind de la cazuistica realizată în SUA şi Anglia, s-a luat decizia înfiinţării centrelor CRP şi CERP în cadrul sistemului de învăţământ preşcolar.

> Spre deosebire de modelele din aceste ţări, în care funcţia principală a acestor centre este de a oferi servicii de informare şi consiliere pentru părinţi şi membrii comunităţii, modelul românesc a fost adaptat caracteristicilor sistemului de educaţie preşcolară, în care nevoia acută era de formare, dobândire de cunoştinţe, schimbare de atitudini şi motivaţii (Ionescu *et al.*, 7).

Terence Edward Dachs (1981) analizează în cadrul unui studiu inclus într-un proiect de cercetare desfăşurat la Universitatea din Witwatersrand (Facultatea de Educaţie) importanţa dezvoltării unor modele nontradiţionale de evaluare a curriculumului. Studiul de caz este realizat în cadrul College of Education din Johannesburg (1.400 de elevi şi 125 de profesori cu responsabilităţi legate de dezvoltarea curriculumului în învăţământul preprimar, primar şi secundar). La nivelul acestui colegiu s-a înfiinţat în 1979 un Comitet de Dezvoltare a Curriculumului (CDC), iar în 1980 un Comitet de Evaluare a Curriculumului (CEC).

Dachs evidenţiază importanţa studierii originilor evaluării explicative pentru ceea ce determină progresul educaţional pe o anumită dimensiune analizată – *illuminative evaluation* – care a fost prezentată de Malcolm Parlett şi Barry MacDonald (1972) în cadrul

unei conferinţe desfăşurate la Colegiul Churchill, Cambridge. Acest tip de evaluare a implicat un mic grup de evaluatori nontradiţionali din Marea Britanie, SUA şi Suedia. Evaluatorii au criticat predominanţa influenţelor paradigmei psihostatistice în evaluarea curriculumului şi au propus un model de analiză corespunzător paradigmei antropologiei sociale. Caracteristicile acestei paradigme sunt : vizează situaţii reale în care curriculumul este acţional, şi nu numai determinat de situaţii experimentale care utilizează grupurile de control ; analizează curriculumul în complexitatea sa, fără a exista intenţia de a stabili un consens dinainte stabilit cu privire la rezultatele anticipate ; valorizează diversitatea opiniilor atipice, explicate prin raportare la procese şi produse curriculare ; determină realizarea unor rapoarte utile şi accesibile pentru beneficiari (Dachs, 1981, 1).

Această perspectivă este holistică, iar „evaluarea explicativă prezintă situaţia educaţională prin raportare la o evaluare şi la o critică bine argumentate" (Hamilton, 1976, *apud* Dachs, 1981, 1). În acest sens, rolul consilierii curriculare devine prioritar pentru că orice inovaţie curriculară legată de modul de desfăşurare a educaţiei timpurii presupune cu necesitate o evaluare a curriculumului deja existent. Rezultatele evaluării sunt transmise participanţilor/actorilor implicaţi cu scopul de oferi explicaţii şi interpretări care să determine implicarea lor în proiectarea curriculumului pornind de la realităţile evidente ale grădiniţei.

Nevoia de inserţie a consilierilor curriculari în spaţiul educaţional devine tot mai evidentă şi este susţinută de existenţa unor asociaţii reprezentative. De exemplu, Asociaţia Consilierilor Şcolari din America (ASCA) a recunoscut nevoia de servicii directe din partea consilierilor şcolari (lecţii la nivelul claselor, sesiuni de planificare individuală, servicii care presupun responsabilitate) furnizate fiecărui elev prin desfăşurarea unui Program de Consiliere Şcolară Globală (CSCP). CSCP este un program structurat şi centrat pe rezultate, care constă în patru componente : curriculum de orientare şi consiliere şcolară ; servicii de realizare a unor planuri individuale ; servicii de dezvoltare curriculară ; servicii de suport pe toată durata şcolarizării (Gysbers, 2010, *apud* Choudhury, 2015, 85). Lansarea în 2003 a acestui program naţional american (ASCA) a determinat organizaţiile statale să îşi creeze propria versiune pentru dezvoltarea programelor de consiliere şcolară globală : 17 state au stabilit modele proprii, 24 de state au început implementarea modelelor, iar zece state sunt în etapa de dezvoltare a modelului (Martin, Carey şi DeCoster, 2009, *apud* Choudhury, 2015, 85).

Nevoia de profesionalizare în domeniul educaţiei timpurii a fost susţinută şi în cadrul activităţilor prevăzute de Proiectul de Educaţie Timpurie Incluzivă finanţat de Banca Mondială (6,1 milioane de euro) şi Guvernul României (1,7 milioane de euro) ca parte componentă a Programului de Incluziune Socială derulat în perioada 2007-2011. Proiectul a vizat „îmbunătăţirea calităţii educaţiei timpurii prin îmbunătăţirea curriculumului, a instruirii cadrelor didactice şi formularea de standarde sociale, cognitive şi emoţionale de dezvoltare" (MECT, Banca Mondială şi Guvernul României, 2007-2011).

Dezvoltarea practicilor de profesionalizare în domeniul consilierii curriculare pentru educaţia timpurie a facilitat îmbunătăţirea practicilor de proiectare a formării pe această problematică şi în acelaşi timp creşterea interesului pentru tipul de expertiză necesară.

16.4. Proiectarea sesiunilor de consiliere

Utilizarea strategiilor de consiliere curriculară determină reflecţia asupra asigurării calităţii în învăţământul preşcolar. De aceea, o proiectare eficientă a acestora poate să genereze efecte asupra educaţiei preşcolarului, pe toate domeniile de dezvoltare (dezvoltare fizică, sănătate şi igienă personală; dezvoltare socioemoţională; dezvoltarea limbajului şi comunicării; dezvoltare cognitivă; capacităţi şi atitudini în învăţare).

Consilierii curriculari lucrează în domenii care implică dezvoltarea relaţiilor. Aceste domenii pot include relaţii intra- sau interpersonale care au ca scop identificarea semnificaţiei rezultatelor şi utilizarea acestora din partea instituţiilor educaţionale, din partea familiilor sau a celor implicaţi în orientarea în carieră, cu scop de îmbunătăţire sau remediere (Choudhury, 2015, 81).

Strategiile utilizate de consilieri pentru asigurarea calităţii în educaţie includ următoarele etape (Parlett, 1976, *apud* Dachs, 1981; Ijeoma, 2012):

16.4.1. Identificarea problemei

Această etapă presupune identificarea unei probleme la nivelul organizaţiei şcolare sau la nivelul grupului/individual. Nevoia de expertiză în domeniul consilierii îi determină pe reprezentanţii instituţiei şcolare să contacteze servicii de consiliere care să fie desfăşurate de persoane cu expertiză în acest domeniu (membru al consiliilor de supervizare din cadrul unui organism de autoritate educaţională locală, regională, naţională; membru al unei instituţii specializate în dezvoltarea curriculară şi în implementarea proiectelor curriculare; specialist în arii curriculare care lucrează cu educatorii de la catedră, în calitate de supervizor; expert asociat unui colegiu sau unei universităţi).

De altfel, „o persoană care caută să acceseze servicii de consiliere este privită ca o persoană angajată în identificarea unor modalităţi de depăşire a problemelor. Ea devine coparticipant în identificarea problemei" (Ijeoma, 2012, 156). Odată identificate, problemele de consiliere curriculară pot fi sortate în anumite clase şi pot facilita alcătuirea bazei de date a unei situaţii curriculare de rezolvat. În plus, crearea unei asemenea baze de date determină alegerea metodologiei de cercetare a acestor date.

16.4.2. Analiza problemei

Această etapă este foarte importantă pentru că facilitează analiza cauzelor problemei (de exemplu, analiza cauzelor unui comportament nerealizat/neatins prezent şi frecvent într-o anumită grupă de preşcolari, pe o anumită dimensiune de dezvoltare). Consilierul curricular devine preocupat de identificarea cauzelor prin raportare la comportamentul preşcolarului, al profesorului, al colegilor, al familiei sau prin raportare la caracteristicile mediului învăţării. Această preocupare este determinată de faptul că elementele disfuncţionale identificate vor trebui prezentate reprezentanţilor organizaţiei şcolare, care vor înţelege care sunt problema, cauzele acesteia şi ceea ce trebuie făcut pentru a o rezolva.

De cele mai multe ori, o problemă identificată la nivelul unei grupe de preşcolari poate determina analiza ei la nivelul instituţiei, mai ales atunci când determină implicarea mai multor factori educaţionali sau mai multor actori/decidenţi.

16.4.3. Stabilirea unei relaţii

Pentru rezolvarea unei probleme de abordat în aria consilierii curriculare este necesară activarea din partea consilierului a unor competenţe relaţionale. Astfel, se determină construirea unui mediu care facilitează furnizarea din partea clientului potenţial a unor dificultăţi instituţionale sau personale de abordare a problemei. Consilierea curriculară va presupune antrenarea din partea celui care o realizează a unor „aptitudini afective şi disponibilităţi atitudinale pentru activitatea de consultanţă (empatie, acurateţea receptării feedbackului, comunicativitate, optimism, energie, sine ridicat, abilităţi de organizare şi decizie etc.)" (Van Tassel-Baska, 1991, *apud* Creţu, 2000, 276).

16.4.4. Fixarea unor obiective realiste

Activismul manifestat în relaţia de consiliere devine explicabil prin raportare la modul în care se construiesc obiectivele. Acestea reflectă capacitatea unei instituţii sau a unei persoane de a anticipa strategiile de intervenţie. Obiectivele clare, realiste determină activarea din partea consilierului a competenţelor legate de identificarea unor strategii de diferenţiere a programelor educaţionale, în acord cu natura şi cu nivelul aptitudinilor sau intereselor cognitive ale cursanţilor (Van Tassel-Baska, 1991, *apud* Creţu, 2000, 276).

16.4.5. Alegerea strategiilor de intervenţie

În funcţie de caracteristicile problemei de consiliere, sunt activate resurse diferite care pot face obiectul aplicării unor strategii diferite : metode de cercetare-anchetă pe bază de interviu sau chestionar, studiu de caz, analiză de documente, analiză a biografiilor profesionale, analiză SWOT, analiză PEST(E) (politic, economic, social, tehnologic şi ecologic) etc. ; analiza unor soluţii corespunzătoare unor algoritmi de rezolvare ; identificarea unor argumentări conceptuale pentru demersuri metodologice, prin utilizarea resurselor unor paradigme/modele/teorii din domeniul educaţiei timpurii.

16.4.6. Evaluarea

Atingerea obiectivelor consilierii curriculare este raportată la modul în care nevoile identificate au fost satisfăcute. Se pun problema eficienţei (raportării la modul de atingere a obiectivelor) şi a eficacităţii (raportării la resursele activate pentru atingerea obiectivelor).

16.4.7. Referenţialitatea şi monitorizarea

Analiza şi evaluarea soluţiilor de intervenţie în cazul unei probleme de consiliere curriculară pot determina includerea acesteia într-o anumită clasă care devine un sistem de referinţă pentru îmbunătăţirea viitoarelor intervenţii din partea consilierului. Monitorizarea a permis crearea unor referenţiali pentru identificarea unor clase de soluţii acceptabile din partea unui număr cât mai mare de actori implicaţi.

16.4.8. Finalizarea şi diseminarea rezultatelor

Această etapă se referă la încheierea sesiunilor de consiliere, la generalizarea rezultatelor cu grad ridicat de eficienţă şi la diseminarea acestora în grupuri-ţintă diferite (decidenţi de politici educaţionale, inspectori şcolari, directori de grădiniţe, profesori, părinţi, reprezentanţi ai comunităţii, instituţii socioculturale etc.). Realizarea unui raport cu privire la intervenţiile realizate şi la efectele acestora „reflectă nu numai sensibilitatea evaluatorului la nevoile publicului său, ci şi abilitatea de a furniza o imagine prin care valorile sale personale nu sunt nici ascunse, dar nici prezentate ca având statutul unor pagini de recomandări cu caracter evanghelic" (Dachs, 1981, 6).

16.5. Consilierea curriculară – un nou domeniu de profesionalizare?

Privit ca un nou domeniu de profesionalizare în câmpul educaţional, consilierea curriculară presupune expertiză pedagogică şi determină necesitatea oficializării statutului consilierului. Activitatea consilierului curricular este demarată la cererea solicitanţilor/clienţilor (orice persoană, grup, instituţie, departament educaţional). Identificarea problemei de rezolvat poate să aparţină atât solicitantului, cât şi consilierului.

Profesionalizarea în domeniul consilierii curriculare pentru instituţiile şcolare ar facilita „dezvoltarea şi furnizarea unor programe comprehensive de suport curricular şi ar duce la promovarea rezultatelor învăţării... aceste programe trebuie să includă un program sistematic şi planificat care să implice toţi elevii şi să le îmbunătăţească procesul învăţării" (Choudhury, 2015, 80).

Nevoia de profesionalizare în acest domeniu este determinată şi de apariţia în contextul educaţiei timpurii a unor noi probleme educaţionale : crizele valorice şi de rol parental din familie, existenţa unui curriculum care valorizează dezvoltarea socioemoţională, apariţia unor grupuri minoritare etnice/religioase/rasiale şi nevoia de implementare a unui curriculum diferenţiat, competitivitatea determinată de implicarea preşcolarilor în concursuri şcolare diferite, subrealizarea şcolară sau înregistrarea unei frecvenţe a unor comportamente nerealizate etc. Prin raportare la aceste probleme, se impune din ce în ce mai mult formarea consilierilor curriculari prin cursuri speciale. Aceasta a fost realizată într-un număr restrâns de universităţi din lume până în anii 1980 (McGreevy, 1978, *apud* Creţu, 2000, 276). Pregătirea celor mai mulţi consilieri curriculari era prioritar

experienţială, prin exercitarea postului. Criteriile de angajare vizau calităţile de personalitate, cunoştinţele dintr-un domeniu curricular particular, experienţa în activitatea educaţională (Creţu, 2000, 276).

Acest interes crescut pentru profesionalizarea consilierilor curriculari este susţinut şi de înfiinţarea unor departamente nonministeriale ale guvernelor unor state, care oferă rapoarte publice online realizate în urma inspecţiilor în şcoli. De exemplu, în Marea Britanie existenţa unui asemenea departament (The Office for Standards in Education – OFSTED) oferă posibilitatea unei analize a modului în care instituţia şcolară respectă angajamentele şi oferă suport elevilor. Această analiză poate să determine utilizarea rezultatelor de către consilier ca profesionist, care devine parte a unei echipe orientate spre situaţiile educaţionale (Choudhury, 2015, 84).

Profesionalizarea serviciilor de consiliere curriculară presupune existenţa unor standarde care facilitează evaluarea calităţii educaţiei timpurii furnizate. În Marea Britanie, inspectorii OFSTED evaluează pentru această etapă de şcolarizare câteva aspecte principale : capacitatea furnizorului de servicii educaţionale de a lua în considerare nevoile specifice ale copiilor ; gradul de contribuţie al instituţiei/furnizorului la bunăstarea copiilor ; eficacitatea ledearshipului şi a managementului dezvoltat (OFSTED, 2014, 12).

Nevoia de profesionalizare în acest domeniu este analizată în cadrul unor recomandări ce vizează dezvoltarea unor programe de formare iniţială a profesorilor pentru învăţământul preşcolar care să fie îmbogăţite cu elemente specifice educaţiei timpurii şi care să încurajeze colaborarea în cadrul grădiniţei şi în afara acesteia (echipe pluridisciplinare, servicii bazate pe comunitate, suport pentru dezvoltare instituţională din partea comunităţii locale, educaţie integrată, educaţie incluzivă etc.) (Petrescu, 2010, 211).

Raportarea la tendinţele actuale din domeniul profesionalizării consilierilor curriculari reactualizează importanţa concentrării pe ceea ce presupun conceptele de *community-based* şi *supported-learning* – predarea ca angajare în dinamica socială a relaţiilor (Clandinin şi Connelly, 1998, *apud* Ledoux *et al.*, 2008, 19). Astfel, consilierul curricular mediază semnificaţiile şi interpretările date unor realităţi educaţionale identificate în contextul unor instituţii şcolare.

Referinţe bibliografice

Choudhury, S.A. (2015). Mapping the Applicability of Counselling in Educational Settings. *Alam. Space and Culture*, *3(1)*, 80-89.

Creţu, C. (2000). *Teoria curriculumului şi conţinuturile educaţiei*. Iaşi : Editura Universităţii „Al.I. Cuza" din Iaşi.

Dachs, E.T. (1981). *An Illuminative Evaluation of Curricular Change at a College of Education*. Johannesburg. A Research Project Submitted to the Faculty of Education, University of the Witwatersrand. http ://146.141.12.21/bitstream/handle/10539/17021/Dachs%20T%20E%20 1981-001.pdf ? sequence = 1&isAllowed = y.

Hayes, D. (2010). *Encyclopedia of Primary Education*. Londra/New York : Routdlege, Taylor & Francis Group.

Ijeoma, N.R. (2012). The Role of Counseling as a Veritable Tool for Ensuring Quality Assurance in Nigerian Educational System. *Lit Academic Journal. An International Multidisciplinary Publication*, *1(2)*.

Ionescu, M., Cuciureanu, M., & Preda, V. (2004). *Centrele de resurse pentru părinţi din învăţământul preşcolar*. Bucureşti : ISE, UNICEF.

Kattington, L.E. (2010). *Handbook of Curriculum Development. Education in a Competitive and Globalizing World Series*. New York : Nova Science Publishers, Inc.

Ledoux, M.W., Yoder, N.N., Hanes, B., & McHenry, N. (2008). Teacher Candidate Training in High Quality Day Care Center and in Lower Socioeconomic Settings. In G.T. Grotewell, & Y.R. Burton (Eds.), *Early Childhood Education. Issues and Developments* (pp. 7-22). New York : Nova Science Publishers, Inc.

MECT (2008). *Curriculum pentru învăţământul preşcolar, 3-6/7 ani*.

MECT, Banca Mondială, & Guvernul României (2007-2011). *PETI – Proiectul de Educaţie Timpurie Incluzivă*. http : //proiecte.pmu.ro/web/guest/peti.

OFSTED (2014). *The Framework for the Regulation and Inspection of Provision on the Early Years Register*. https : //www.gov.uk/government/publications/framework-for-the-regulation-of-provision-on-the-early-years-register.

Petrescu, C. (2010). *Educaţia timpurie o prioritate a învăţământului românesc. Introducerea educaţiei timpurii în politicile şi practicile sistemului de învăţământ din România*. Bucureşti : Cultura Didactică.

Schwab, J.J. (1983). The Practical 4 : Something for Curriculum Professors To Do. *Curriculum Inquiry*, *13(3)*, 239-265.

Vrăsmaş, E. (2002). Educaţia preşcolară în faţa provocărilor mileniului trei. In E. Păun, & R. Iucu (Eds.), *Educaţia preşcolară în România* (pp. 51-85). Iaşi : Polirom.

Partea a III-a

Noi provocări și soluții în educația timpurie

Capitolul 17

Imitația comportamentelor agresive la copii: rolul mass-mediei

*Octavian Onici**

Într-un film artistic am surprins un dialog dintre un medic şi o învăţătoare ce reflectau la meseriile pe care le practicau. Medicul afirma că este reprezentantul unei profesii mai degrabă „conservatoare” în care, în momentul unei intervenţii, părerile personale sunt mai degrabă descurajate ; o greşeală poate genera imediat consecinţe nefaste. Referindu-se la cadrele didactice, învăţătoarea a ajuns la concluzia că erorile comise în acest domeniu, deşi frecvent nu au consecinţe evidente pe moment, pe termen lung ar putea avea urmări cel puţin la fel de grave ca cele comise de un medic. Cât de grav poate fi atunci când un copil este martorul unor comportamente agresive, chiar şi dacă personajele nu sunt reale ?

Părinţii se confruntă des cu solicitările copilului în privinţa petrecerii timpului în faţa micului ecran sau la computer şi aceasta poate chiar în detrimentul lecturii sau plimbărilor în aer liber. Deşi părintele conştientizează că se ajunge la un exces în acest sens, cu greu identifică strategii pentru implementarea unei schimbări. Am avut ocazia să asist la un dialog între un copil şi mama acestuia în contextul unui târg de carte. Copilul, care se pare că nu voia neapărat să cumpere cărţi, şi-a manifestat acceptul în acest sens, însă cu o condiţie : cartea să conţină cât mai multe imagini despre monştri, stafii, bătăi, războaie şi, ideal, să aibă un final apocaliptic. Aproape disperată, mama se mulţumea şi cu atât – carte să fie.

Şi o ultimă secvenţă. În urmă cu câţiva ani, într-un articol de ziar un medic anunţa populaţia despre consecinţele nefaste a două comportamente ce puteau fi observate în viaţa cotidiană : creşterea frecvenţei expunerii la poluarea fonică şi lipsa mişcării fizice. Mulţi copii şi (în special) adolescenţi puteau fi observaţi ascultând muzică la căşti. Problema era (este) a volumului exagerat de mare care îl face pe ascultător neatent, expunându-l unor posibile pericole : angajarea neasigurată ca pieton în traversarea străzii, conducerea riscantă a unui autovehicul etc. Autorul articolului îşi exprima dubla îngrijorare : creşterea alarmantă a ratei de asurzire şi insuficienta dezvoltare a musculaturii corpului.

---

* Asistent universitar doctor, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Departamentul de Psihologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iaşi.

Psihologii atrag atenţia şi insistă în continuare pe o verificare mai atentă a informaţiilor pe care copilul le află de la televizor şi de pe internet. Expunerea frecventă la scene care implică comportamente agresive sau violente ar creşte, la rândul său, probabilitatea manifestării agresivităţii în viaţa de zi cu zi. Aceste date sunt susţinute din punct de vedere ştiinţific.

17.1. Factori psihosociali în producerea comportamentelor agresive

Literatura de specialitate care abordează agresivitatea şi violenţa abundă. Printre motivele cele mai importante ce justifică acest fapt pot fi invocate prezenţa şi creşterea alarmantă a actelor delincvente, ce se asociază cu investiţiile pe care un stat le ia în considerare în sensul supravegherii şi reinserţiei sociale ale delincvenţilor. Costurile nu sunt neglijabile. În general, psihologia încearcă să explice comportamentele indivizilor prin apel la totalitatea fenomenelor şi proceselor cognitive, afective şi motivaţionale. În cazul în care comportamentul este ancorat în realitatea socială, prezenţa sau influenţa celorlalţi este cardinală.

În studiul agresivităţii, majoritatea studiilor empirice se bazează pe aplicarea metodei observaţiei, a corelaţiilor sau a studiului de caz, mai valoroase fiind cele care respectă un design de cercetare longitudinal[1]. Este adevărat că prin intermediul unui experiment se poate ajunge la identificarea relaţiei de tip cauză-efect, doar că acest aspect este mai dificil de aplicat în studiul agresivităţii (Stipp şi Milavsky, 1988). Respectarea codului etic şi deontologic primează şi nu permite studiul agresivităţii cu orice preţ (Huesmann *et al.*, 1983).

În foarte multe cazuri, termenul *agresivitate* este însoţit de termenul *violenţă*, distincţia dintre cele două concepte necesitând clarificări. *Agresivitatea* umană este un comportament intenţionat asupra unei persoane care nu îşi doreşte un asemenea tratament. *Violenţa* este forma extremă a agresivităţii exprimată prin vătămarea gravă a persoanei sau, la limită, prin cauzarea morţii (Bushman şi Thomaes, 2007 ; Huesmann şi Taylor, 2006).

Factorii care determină elaborarea răspunsurilor agresive la copii sunt variaţi şi se poate constata prezenţa lor în fiecare etapă de dezvoltare specifică (Dodge, Coie şi Lynam, 2006). Încă de la o vârstă fragedă până la aproximativ 2 ani, un conflict asociat cu trăirea mâniei provoacă elaborarea răspunsurilor agresive fie în relaţia mamă-copil, fie în interacţiuni cu alţi copii. La vârsta de 3-4 ani, manifestările agresive sunt expresia nevoii de atenţie sau reflectă un disconfort fizic. După 5 ani, manifestările ostile sunt expresia conflictului cu semenii sau a conştientizării posibilităţii de a pierde posesiunile materiale relevante pentru copil. Între 4 şi 8 ani, perceperea ameninţărilor sau insulta adusă sinelui pot crea reacţii agresive.

În privinţa agresivităţii şi violenţei există un volum imens de informaţii. Mai multe modele teoretice şi-au propus să explice originea comportamentelor agresive : perspectiva psihanalitică, perspectiva biologică, teoria frustrare-agresivitate, modelul neasociaţionist,

---

1. Studierea unei persoane sau a unui grup social în cel puţin două etape ale existenţei sale.

teoria învățării sociale, teoria scenariilor[2]. O parte dintre teorii au fost integrate ulterior în „Modelul general afectiv al agresiunii" (Anderson, 1997) ilustrat în figura 17.1 :

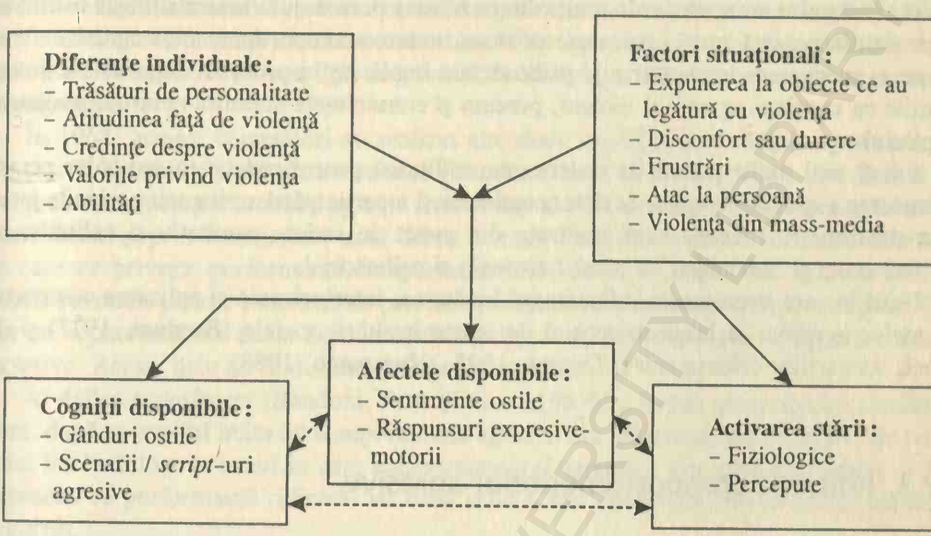


Figura 17.1. *Modelul general afectiv al agresivității* (Anderson, 1997, 163)

Conform acestui model, apariția unui comportament agresiv este determinată de factorii cronici și de factorii temporari care parcurg cel puțin una sau toate „rutele" disponibile pe moment – gândurile, emoțiile/sentimentele, starea fiziologică activată sau percepută.

Printre factorii situaționali care au legătură cu comportamentele agresive la copii se numără violența difuzată prin intermediul mass-mediei, subiect care ne preocupă în acest capitol. Chiar dacă cercetătorii nu afirmă existența unei relații de tip cauză-efect între expunerea la modelele agresive din mass-media și agresivitatea manifestată de copii, legătura dintre cele două aspecte este puternică și, aparent, una o prezice/stimulează cu o probabilitate crescută pe cealaltă.

17.2. Rolul mass-mediei în determinarea comportamentelor agresive

Sursele potențiale din mass-media care transmit informații agresive și violente pot fi clasificate astfel : a) televiziunea, cazul special al desenelor animate ; b) jocurile la computer, în special cele care au elemente agresive și c) muzica (Bushman și Chandler, 2007 ; Thorn, 2008).

În privința muzicii „agresive", în majoritatea cazurilor studiile științifice explorează efectele pe populația de adolescenți (Anderson, 1997). Referitor la jocurile electronice,

2. Prezentarea acestor teorii poate fi consultată în primul capitol din Curelaru (2013).

discuţia s-ar preta pentru vârsta copiilor mai mari, care demonstrează cunoştinţe avansate în domeniul computerului. Dat fiind că la vârsta preşcolară copiii solicită frecvent vizionarea desenelor animate, iar în multe dintre acestea personajul-cheie manifestă ostilitate, vom aborda această sursă care poate provoca imitarea comportamentelor agresive. Vom prezenta mecanismele cognitive şi psihosociale implicate în procesul expunerii la informaţiile cu conţinut agresiv şi violent, precum şi consecinţele acestora pentru dezvoltarea copilului.

Există mai multe puncte de vedere care militează pentru reducerea sau chiar pentru eliminarea expunerii copiilor la desene animate şi a participării active sau pasive la jocurile electronice. Efectele sunt analizate din punct de vedere cantitativ şi calitativ, pe termen scurt şi îndelungat, la nivel fiziologic şi psihosocial.

Felul în care mass-media influenţează învăţarea, interiorizarea şi aplicarea comportamentelor agresive se leagă în special de teoria învăţării sociale (Bandura, 1977) şi de teoria scenariilor (Huesmann şi Guerra, 1997 ; Huesmann, 1988).

17.3. Imitarea comportamentelor agresive

Imitarea presupune apariţia unei similarităţi comportamentale între un model şi cel care îl imită, fenomen tratat pe larg în cadrul lucrărilor preocupate de domeniul influenţei sociale (Boncu, 2002).

Cine ar putea fi un model pentru un copil ? Orice persoană care are o însemnătate deosebită în procesul socializării. Modelul precizează, explică şi conferă sens realităţii sociale, împărtăşeşte valorile, principiile şi normele sociale şi uneori veghează ca acestea să fie interiorizate de copil. O asemenea persoană este investită cu cel puţin una dintre cele cinci forme de putere socială (French şi Raven, 1959/1996), cele mai importante fiind puterea de referinţă/identificare şi puterea de competenţă/informaţională. Cu cât relaţia afectivă pozitivă dintre copil şi model este mai intensă, cu atât creşte probabilitatea de reproducere a comportamentului emis de model.

Există multe modele la care copilul se raportează, pentru început în mod firesc, fiind vorba despre părinţi sau persoanele care îl îngrijesc. Lista poate fi completată cu persoanele cu care copilul are contact direct (de exemplu, alţi membri ai familiei sau rude apropiate, educatori, învăţători/profesori etc.) sau cu care are contact indirect (de exemplu, personaje din cărţi sau, în cazul nostru, din desene animate).

Ce se întâmplă dacă un model manifestă comportamente agresive ? Va fi oare imitat de copil ? Există factori care pot mări sau diminua şansele de a imita un comportament agresiv ?

În anii 1960, Alfred Bandura şi colaboratorii săi au realizat mai multe studii experimentale în care au cercetat rolul factorilor psihosociali în imitarea comportamentelor agresive de către copii. În 1961, Bandura, Ross şi Ross au realizat un experiment la care au participat copii între 3 şi 6 ani. Aceştia au fost invitaţi să participe la activităţi dominante specifice vârstei ; li s-au pus la dispoziţie creioane, foi cu diferite modele pentru a fi colorate, diferite jucării (printre care un ciocan şi o păpuşă pe nume Bobo). Fiecărui copil i s-a explicat că are libertatea să aleagă ocupaţia preferată. Apoi, cercetătorul se poziţiona în aceeaşi sală, astfel încât să fie în câmpul perceptiv al copilului.

De asemenea, avea un ciocan şi o păpuşă similare cu cele ale copilului, dar de dimensiuni mai mari. La scurt timp, adultul manifesta ostilitate faţă de păpuşă din punct de vedere comportamental şi verbal. Acţiunile copiilor erau urmărite printr-o oglindă falsă. S-a constatat o frecvenţă crescută a manifestărilor agresive la copiii din condiţia experimentală comparativ cu condiţia de control, în care experimentatorul a avut preocupări nonagresive.

În 1963, aceiaşi cercetători au realizat alte două experimente cardinale pentru tema pe care o abordăm. Unul dintre acestea (Bandura, Ross şi Ross, 1963a) este similar cu cel precedent, comportamentul agresiv fizic şi verbal fiind prezentat în trei forme diferite : real, filmat şi prin intermediul unui desen animat. Rezultatele nu au constatat diferenţe în ceea ce priveşte performanţa comportamentului imitat de copii. Ne vom sprijini pe aceste rezultate pentru a contracara preconcepţia prin care un desen animat sau/şi un film are un impact mai mic decât expunerea directă la un model în imitarea comportamentelor agresive. Aceste date au fost semnalate în anii 1960 !

Al doilea experiment (Bandura, Ross şi Ross, 1963b) a folosit un procedeu similar în care, după ce copilul imita un comportament agresiv, era remunerat sau pedepsit. Se poate intui facil că doar în cazul în care comportamentul agresiv a fost încurajat/lăudat, a fost reprodus cu performanţă ridicată, iar dacă actul a fost descurajat, performanţa imitativă a scăzut.

Ideea de bază pe care insistă autorii studiului anterior expus este că un comportament poate fi învăţat prin observare[3], stocat în memorie şi reprodus imediat sau după o perioadă de timp. Probabilitatea reproducerii comportamentului agresiv scade dacă un model, de exemplu, părintele, îl apreciază negativ comparativ cu situaţia în care îşi manifestă indiferenţa (Miranda *et al.*, 2009). În cazul în care comportamentul agresiv este întărit pozitiv, creşte probabilitatea ca minorul să îl reproducă (Bandura, 1965 ; Nathanson, 1999). Mai mult decât atât, s-a constatat că nu numai întărirea pozitivă imediată are efect asupra copilului, ci şi întărirea pozitivă întârziată, adică la o perioadă de timp după vizionarea unui material violent (Bandura, Ross şi Ross, 1963a).

17.4. Procese cognitive implicate în imitarea comportamentului agresiv

17.4.1. Categorisirea şi activarea schemelor cognitive

În procesul socializării (şi aici ne referim la un complex proces de achiziţie, reflexie, însuşire şi stocare a valorilor, principiilor şi normelor sociale şi morale) copilul va învăţa diverse informaţii, pentru început în cadrul familiei, apoi de la alte persoane semnificative. Aceste informaţii vor fi stocate şi îmbogăţite pe parcursul dezvoltării. Pentru a înţelege cum informaţiile referitoare la comportamentul agresiv sunt percepute, înţelese, stocate şi reproduse, vom prezenta succint principalele fenomene şi procese cognitive, aşa cum sunt tratate în psihologia socială cognitivă.

3. În literatura psihologică se foloseşte sintagma *imitaţie vicariantă*.

Atunci când o persoană percepe realitatea, psihicul rulează mai multe procese cognitive într-o anumită ordine. După ce un stimul va fi perceput, acesta va fi inclus într-o clasă de obiecte în baza unui criteriu de similaritate. În domeniul psihologiei cognitive, acest proces poartă denumirea de *categorisire*. Dacă obiectul este social, atunci ne referim la *categorisirea socială*. După ce un obiect a fost categorisit, aproape instantaneu are loc activarea unui set structurat şi organizat de cunoştinţe despre acel stimul, pe care individul îl are la dispoziţie în acel moment. Aceste blocuri de informaţii sunt denumite *scheme cognitive*. În acest moment el este pregătit să extragă din schema cognitivă activată la nivelul conştiinţei informaţiile care îi vor servi scopului propus. Raportându-ne la schemele cognitive cel mai frecvent utilizate (Santioso, Brown şi Lungu, 1999 ; Iluţ, 2000), unele dintre acestea joacă un rol central în procesul imitării comportamentelor agresive.

Una dintre cele mai complexe scheme cognitive – *scenariul/scriptul* – se referă la un bloc organizat şi structurat de cunoştinţe despre desfăşurarea logică şi cronologică a unui eveniment. Scenariile sunt achiziţionate de copil de la cele mai fragede vârste şi vor servi drept hărţi/ghiduri în desfăşurarea comportamentelor în contexte generale sau specifice. Huesmann şi Guerra (1997) afirmă şi demonstrează empiric că prezenţa comportamentelor agresive la un copil poate fi explicată prin raportare la *credinţele normative* (care sunt un fel de scheme cognitive) despre agresivitate. Autorii au definit credinţa normativă (*normative belief*) drept concepţia individului despre comportamentele, implicit, normele prescrise în acest sens care sunt cele mai potrivite, adecvate a fi exprimate într-un context social specific. De exemplu, în cazul rezolvării unui conflict interpersonal, dacă un model consideră şi promovează ideea că soluţionarea adecvată implică aplicarea comportamentului agresiv, atunci copilul va adopta acest punct de vedere. Pasul următor va fi aplicarea concretă a acestei strategii. Astfel, în cazul în care consecinţele aduc anumite beneficii (de exemplu, o remunerare prin aprobare), atunci schema cognitivă va deveni consistentă, ceea ce va contribui în final la automatizarea acesteia. În cazul în care consecinţele sunt nefaste (de exemplu, o pedeapsă prin dezaprobare), schema cognitivă va fi inconsistentă şi îndepărtată din câmpul conştiinţei.

Scenariile sunt complexe şi pentru că implică alte scheme cognitive, precum cele ale *sinelui*, *de rol social*, *de trăsături de personalitate*. Dacă persoana consideră că cea mai bună modalitate de rezolvare a unui conflict presupune aplicarea unui tratament agresiv, atunci ea poate aprecia pozitiv agresivitatea ca descriptor de personalitate, ca o componentă definitorie pentru rolul social asumat şi/sau ca o parte definitorie a sinelui.

Huesmann şi Guerra (1997) şi-au desfăşurat studiul pe elevi din clasele primare, investigându-le credinţele normative despre agresivitate în general şi perceperea unor comportamente agresive concrete. De exemplu, participanţii erau invitaţi să aprecieze în ce măsură consideră acceptabil ca un copil să îl lovească pe altul care îl provocase verbal sau fizic. În plus, au fost chestionaţi în ce măsură cred că ceilalţi (copii şi adulţi) ar considera acceptabil ca o problemă să fie soluţionată prin comportamente agresive. În a doua etapă, au apreciat fiecare coleg de clasă din punctul de vedere al manifestării comportamentelor agresive verbale, fizice şi indirecte. Datele au fost corelate şi cu aprecierea învăţătorilor în acelaşi sens. Rezultatele au scos în evidenţă corelaţii pozitive între existenţa credinţelor normative despre agresivitate, percepţia că şi ceilalţi elevi sau adulţi le consideră adecvate în soluţionarea problemelor sociale şi categorisirea de către colegii de clasă şi învăţător drept o persoană agresivă. Acest efect a fost mai puternic pentru băieţi decât pentru fete şi se intensifică odată cu înaintarea în vârstă.

Dacă la vârsta de 6-7 ani copiii percepuţi ca fiind ostili în relaţiile interpersonale au deja credinţe normative despre agresivitate, atunci declanşarea acestor reprezentări are loc de timpuriu. Odată ce premisele favorizează dezvoltarea credinţelor normative despre agresivitate, înaintarea în vârstă le va consolida şi combaterea lor va fi din ce în ce mai dificilă.

17.4.2. Identificarea cu modelul agresiv

Se pare că manifestarea întârziată a agresivităţii la copii este în relaţie directă cu identificarea acestora cu modelele agresive televizate, în special în cazul băieţilor (Huesmann, Lagerspetz şi Eron, 1984). Cercetarea s-a desfăşurat pe copii din SUA şi Finlanda şi a ţinut cont de mai multe variabile ce ar putea prezice manifestarea comportamentului agresiv la copii. Cei care preferau emisiunile televizate violente, care se identificau cu modelul agresiv şi credeau că aceste scenarii reflectă fidel realitatea au învăţat şi, prin urmare, au aplicat într-o măsură mai mare tratamentul agresiv în relaţiile interpersonale cu semenii. Drept consecinţă, nu numai relaţiile sociale au fost afectate (de exemplu, scăderea accentuată a popularităţii în clasa de elevi), ci şi performanţa academică, ultima fiind în corelaţie cu un nivel scăzut al inteligenţei cognitive. Cercetătorii au ajuns la aceste concluzii în urma investigării relaţiilor mai sus menţionate după o perioadă de trei ani. Huesmann şi Eron (1984) au constatat rezultate similare şi după... 22 de ani!

17.4.3. Atribuirea eronată a cauzei comportamentului agresiv

Atribuirea socială este un proces cognitiv fundamental în care un individ găseşte cauzele unui comportament, propriu sau al altei persoane, motivat fiind să îşi explice realitatea socială, să o poată controla şi prezice (Heider, 1958). Dacă ne referim la explicarea comportamentului unei alte persoane, există tendinţa de a neglija rolul factorilor situaţionali şi de a creşte importanţa factorilor personali (cum ar fi trăsăturile de personalitate sau motivaţiile), ceea ce poartă numele de „eroare fundamentală în atribuirea socială" (Ross, Greene şi House, 1977). Tendinţa de a atribui factorii personali comportamentului manifestat de o altă persoană creşte atunci când observatorul crede că actorul l-a *ales liber* şi *intenţionat* (Jones şi Davis, 1965).

Imaginaţi-vă că cineva vă atinge din neatenţie şi îşi cere imediat scuze, afirmând că nu a făcut-o intenţionat. În mod normal, incidentul nu se va transforma într-un conflict. În cazul copiilor cu tendinţe agresive însă, ne putem aştepta să se implice într-un comportament ostil faţă de cealaltă persoană, chiar şi dacă situaţia este ambiguă. Ne referim aici la o eroare cognitivă care presupune tendinţa de a categorisi automat un comportament neutru în baza unor *intenţii ostile* (*hostile attributional biases* – Dodge, 1980). Dacă în perceperea realităţii o asemenea distorsiune persistă, ea va cauza o interacţiune interpersonală problematică.

În unele desene animate, două sau mai multe personaje sunt aproape mereu în conflict. Mai mult decât atât, unul dintre protagonişti îl necăjeşte intenţionat pe celălalt, încercând să simuleze de fapt că totul se datorează întâmplării. Fără un motiv de a fi sceptic, cel provocat cade în capcană, înţelege într-un sfârşit adevăratele intenţii şi caută modalităţi

de răzbunare. Tot scenariul se rezumă la acest cerc vicios. Ce poate învăţa de aici copilul? Poate presupune că în viaţa de zi cu zi, mai tot timpul ceilalţi urmăresc să îl provoace intenţionat, premeditat, urmărind să îl pună într-o poziţie de inferioritate. Care este soluţia în asemenea circumstanţe? Deoarece în general diagnosticarea unei situaţii durează mai mult timp[4], implică un efort mare şi este posibil să nu se afle imediat motivele adevărate, creşte probabilitatea de luare a deciziei în direcţia declanşării unui conflict deschis şi, în sfârşit, de aplicare a comportamentelor agresive.

17.5. Diminuarea efectelor nocive în urma expunerii la modele agresive şi violente

Ideea centrală este că agresivitatea nu se combate de la sine, iar cu cât timpul trece, cu atât acest proces este mai dificil de implementat. Orice proiect de intervenţie menit să preîntâmpine sau să diminueze efectele nocive ale expunerii la violenţă televizată necesită o colaborare strânsă în special între cadrele didactice, consilierii şcolari şi părinţi.

Una dintre dificultăţile întâmpinate de cadrele didactice şi de consilierii şcolari se referă la credinţele normative ale copilului despre caracterul acceptabil al comportamentului agresiv. Şi mai grav este atunci când şi părinţii sunt de aceeaşi părere! În acest caz se va instala şi va persista o contradicţie valorică cu care se confruntă copilul în medii socioeducaţionale diferite. Drept urmare, copilul va trece prin stări de confuzie şi va fi tentat să instituie o ierarhizare a importanţei modelelor. Or, copilul (şi părinţii, de asemenea) trebuie să înţeleagă că între cadrele didactice şi părinţi nu există un climat de concurenţă din punct de vedere educaţional. Este necesar ca această idee să fie împărtăşită şi susţinută chiar în prezenţa copilului. Din păcate, există deja semnale alarmante în privinţa deteriorării acestei colaborări odată cu înaintarea în vârstă a copiilor: cadrele didactice şi consilierii şcolari constată diminuarea implicării părinţilor în procesul educaţional sau chiar absenţa parţială sau totală în acest demers (Sălăvăstru şi Ţepordei, 2010).

Ţinând cont de factorii care pot contribui la dezvoltarea comportamentului agresiv la copii, Huesmann şi colaboratorii săi (1983) au aplicat un program de cercetare-intervenţie care a avut la bază trei principii. Copiii au învăţat că violenţa televizată: a) nu reflectă fidel realitatea; b) nu este acceptată în viaţa reală; şi c) nu trebuie aplicată în viaţa de zi cu zi. Concret, în primul program autorii s-au adresat copiilor de 7 şi 10 ani timp de două luni. În prima etapă, copiii au urmărit nişte desene animate în care personajul principal era violent. În a doua etapă, au fost constituite grupuri de discuţii în baza materialelor vizionate. Cercetătorii au asistat copiii în procesul conştientizării discrepanţelor dintre lumea din desenele animate şi realitate, pe de o parte, iar, pe de altă parte, i-au asigurat că în majoritatea cazurilor, oamenii aplică soluţii alternative nonviolente în rezolvarea problemelor sociale. Rezultatele nu au constatat schimbări evidente la nivel de atitudine şi de comportament agresiv în urma intervenţiei, autorii presupunând că numărul (patru) şi durata fiecărei întruniri (aproximativ trei ore) au fost insuficiente.

---

4. Ewa Drozda-Senkowska (2000) foloseşte sintagma „omul avar cognitiv" cu referire la una dintre faţetele fiinţei umane.

Următorul proiect de intervenţie s-a desfăşurat timp de patru luni. Cercetătorii le-au cerut copiilor înşişi să elaboreze şi să împărtăşească mai multe argumente privind caracterul fictiv al desenelor animate ce implică violenţa şi consecinţele nefaste în cazul aplicării tratamentului agresiv în relaţiile interpersonale în realitate. În urma participării la acest program copiii şi-au schimbat atitudinea faţă de violenţă, considerând-o nocivă. Mai mult decât atât, au evitat să aplice comportamentele agresive în soluţionarea unor probleme în relaţiile interpersonale.

Controlul anturajului copilului este una dintre soluţii la care se apelează frecvent, deoarece în acest context comportamentele agresive pot fi generate şi/sau încurajate direct şi explicit. Dacă agresivitatea/violenţa este comunicată prin mass-media, se recomandă aplicarea următoarelor strategii (Simmons, Stalsworth şi Wentzel, 1999 ; Anderson *et al.*, 2003 ; Cantor şi Wilson, 2003) :

a) limitarea expunerii copiilor la informaţii ce implică violenţa. Am menţionat anterior că expunerea la desenele animate (cu conţinut agresiv) trebuie să fie limitată, şi nu interzisă total ; o asemenea măsură extremă poate creşte probabilitatea ca interesul faţă de programele televizate să se amplifice (Nathanson, 1999) şi atunci se poate obţine un efect de bumerang ;
b) monitorizarea conţinutului emisiunilor televizate sau accesate prin intermediul computerului şi comutarea către alte emisiuni/jocuri cu conţinut educativ. O altă soluţie eficientă recomandată de specialişti este ca emisiunile sau activităţile propriu-zise să fie de natură prosocială ; mai exact, comportamentele prosociale sunt cele de întrajutorare, altruiste sau care implică acţiuni de voluntariat ;
c) familiarizarea copiilor (şi a părinţilor) cu pericolele potenţiale generate de violenţa mediatizată prin participarea la programe educaţionale propuse sau solicitate ;
d) conştientizarea caracterului fictiv al personajelor care utilizează modalităţi ce implică violenţa în soluţionarea conflictelor interpersonale sau de grup ;
e) cercetătorii le sugerează adulţilor să le atragă atenţia copiilor asupra consecinţelor nefaste ale victimei supuse comportamentului agresiv din emisiunile televizate, astfel contribuind la creşterea nivelului de empatie. Pentru a spori acest efect, comportamentele prosociale vor fi încurajate, iar cele agresive/violente vor fi descurajate (Hicks, 1968).

De multe ori se întâmplă ca părinţii să vină acasă de la serviciu istoviţi şi, pentru „a-şi trage sufletul", găsesc o soluţie aparent inofensivă – îi permit copilului să urmărească desene animate, pe care de altfel acesta le şi cere. Aţi avut curiozitatea să urmăriţi un desen animat la care se uită copilul dumneavoastră ? De la început şi până la sfârşit ? Nu este exclus ca personajul principal din desenul animat să îşi dispute puterea cu celelalte personaje, să rezolve situaţiile prin agresivitate, în final să fie victorios, lăudat şi, eventual, să invite publicul să vadă ce ispravă va mai face în episoadele următoare. Dacă ceea ce vedeţi seamănă în mare parte cu profilul schiţat anterior, există o probabilitate crescută ca asemenea strategii să fie învăţate şi aplicate de copilul dumneavoastră. Violenţa mediatizată are repercusiuni pe termen scurt şi îndelungat în plan cognitiv, afectiv, motivaţional şi comportamental. Soluţiile recomandate de cercetători nu sunt costisitoare din punct de vedere financiar. Implementarea lor solicită tact pedagogic, răbdare, perseverenţă. Suntem convinşi că aveţi astfel de calităţi.

Referinţe bibliografice

Anderson, C.A. (1997). Effects of Violent Movies and Trait Hostility on Hostile Feelings and Aggressive Thoughts. *Aggressive Behavior*, *23*, 161-178.

Anderson, C.A., Carnagey, N.L., & Eubanks, J. (2003). Exposure to Violent Media: The Effects of Songs with Violent Lyrics on Aggressive Thoughts and Feelings. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84(5)*, 960-971.

Anderson, C.A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L.R., Johnson, J.D., Linz, D., Malamuth, N.M., & Wartella, E. (2003). The Influence of Media Violence on Youth. *Psychological Science in the Public Interest*, *4(3)*, 81-110.

Bandura, A. (1965). Influence of Models' Reinforcement Contingencies on the Acquisition of Imitative Responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, *1(6)*, 589-595.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall.

Bandura, A., Ross, D., & Ross, S.A. (1961). Transmission of Aggression Through Imitation of Aggressive Models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *63(3)*, 575-582.

Bandura, A., Ross, D., & Ross, S.A. (1963a). Imitation on Film-Mediated Aggressive Models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *66(1)*, 3-11.

Bandura, A., Ross, D., & Ross, S.A. (1963b). Vicarious Reinforcement and Imitative Learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *67(6)*, 601-607.

Björkqvist, K., & Lagerspetz, K. (1985). Children's Experience of Three Types of Cartoon at Two Age Levels. *International Journal of Psychology*, *20*, 77-93.

Boncu, Ş. (2002). *Psihologia influenţei sociale*. Iaşi: Polirom.

Bushman, B.J., & Chandler, J.J. (2007). Media Violence and Aggression. In R.F. Baumeister, & K.D. Vohs, *Encyclopedia of Social Psychology* (pp. 548-550). Los Angeles: Sage Publications.

Bushman, B.J., & Thomaes, S. (2007). Aggression. In R.F. Baumeister, & K.D. Vohs (Eds.), *Encyclopedia of Social Psychology* (pp. 20-25). Los Angeles: Sage Publications.

Cantor, J., & Wilson, B.J. (2003). Media and Violence: Intervention Strategies for Reducing Aggression. *Media Psychology*, *5*, 363-403.

Curelaru, M. (2013). Violenţă şcolară şi agresivitate. In M. Curelaru (coord.), *Violenţa în şcoală. Repere pentru analiză şi intervenţie*. Iaşi: Editura Universităţii „Al.I. Cuza".

Dodge, K.A. (1980). Social Cognition and Children's Aggressive Behavior. *Child Development*, *51*, 162-170.

Dodge, K.A., Coie, J.D., & Lynam, D. (2006). Aggression and Antisocial Behavior in Youth. In N. Eisenberg, W. Damon, & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. Vol. 3: *Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 719-788). New Jersey: John Wiley & Sons.

Drozda-Senkowska, E. (2000). *Psihologie socială experimentală*. Iaşi: Polirom.

French, J.P., & Raven, B. (1996/1959). Bazele puterii sociale. In J.A. Perez, & Ş. Boncu (coord.), *Influenţa socială: texte alese* (pp. 112-130). Iaşi: Editura Universităţii „Al.I. Cuza".

Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. John Wiley & Sons.

Hicks, D.J. (1968). Effects of Co-observer's Sanctions and Adult Presence on Imitative Aggression. *Child Development*, *39*, 303-309.

Huesmann, L.R. (1988). An Information Processing Model for the Development of Aggression. *Aggressive Behavior*, *14*, 13-24.

Huesmann, L.R., & Eron, L.D. (1984). Cognitive Processes and the Persistence of Aggressive Behavior. *Aggressive Behavior*, *10*, 243-251.

Huesmann, L.R., & Guerra, N.G. (1997). Children's Normative Beliefs about Aggression and Aggressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72(2)*, 408-419.

Huesmann, L.R., & Taylor, L.D. (2006). The Role of Media Violence in Violent Behavior. *Annual Review of Public Health*, *27*, 393-415.

Huesmann, L.R., Lagerspetz, K., & Eron, L.D. (1984). Intervening Variables in the TV Violence-Aggression Relation: Evidence from Two Countries. *Developmental Psychology*, *20(5)*, 746-775.

Huesmann, L.R., Eron, L.D., Klein, R., Brice, P., & Fischer, P. (1983). Mitigating the Imitation of Aggressive Behaviors by Changing Children's Attitudes about Media Violence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *44(5)*, 899-910.

Iluţ, P. (2000). *Iluzia localismului şi localizarea iluziei. Teme actuale de psihosociologie*. Iaşi: Polirom.

Jones, E.E., & Davis, K.E. (1965). From Acts to Dispositions: The Attribution Process in Person Perception. *Advances in Experimental Psychology*, *2*, 219-266.

Miranda, P., McCluskey, N., Silber, B.J., von Pohle, C.M.D., & Bainum, C.K. (2009). Effect of Adult Disapproval of Cartoon Violence on Children's Aggressive Play. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*, *14(2)*, 79-84.

Nathanson, A.I. (1999). Identifying and Explaining the Relationship Between Parental Mediation and Children's Aggression. *Communication Research*, *26(2)*, 124-143.

Ross, L., Greene, D., & House, P. (1977). The False Consensus Phenomenon: An Attributional bias in Self-perception and Social-perception Processes. *Journal of Experimental Social Psychology*, *13*, 279-301.

Santioso, R., Brown, M., & Lungu, O. (1999). *Cogniţie socială. Manual pentru studenţi*. Iaşi: Eurocart.

Sălăvăstru, D., & Ţepordei, A.M. (2010). The Impact of Socio-economical and School Context upon Students' Attitudes Towards School Violence. In R. Zukauskiene (Ed.), *XIV European Conference on Developmental Psychology* (pp. 491-495), Vilnius, Lituania, 18-22 august. Bologna: Editografica.

Simmons, B.J., Stalsworth, K., & Wentzel, H. (1999). Television Violence and its Effects on Young Children. *Early Childhood Education Journal*, *26(3)*, 149-153.

Stipp, H., & Milavsky, J.R. (1988). US Television Programming's Effects on Aggressive Behavior of Children and Adolescents. *Current Psychology: Research & Reviews*, *7(1)*, 76-92.

Thorn, W.J. (2008). Preschool Children and the Media. *Communication Research Trend*, *27(2)*, 3-27.

Capitolul 18

Digikids sau impactul tehnologiei asupra dezvoltării copiilor

*Violeta Enea**

Cercetătorii subliniază faptul că perioada copilăriei timpurii este un stadiu critic de dezvoltare cu impact asupra rezultatelor academice şi social-emoţionale (Heckman, 2012 ; Cooper *et al.*, 2014). Copiii contemporani cu vârsta de până la 6 ani fac parte din generaţia de nativi digitali (Fleer, 2011 ; Prensky, 2001 ; Hsin, Li şi Tsai, 2014), care cresc într-o lume în care au oportunitatea de a utiliza tehnologiile digitale în viaţa de zi cu zi. Dezvoltarea rapidă a tehnologiilor, mai ales în ultimii zece ani, a schimbat modalităţile de învăţare ale copiilor şi a dus la numeroase cercetări privind impactul noilor tehnologii asupra vieţii copiilor.

Concluziile derivate din aceste studii vizează, în esenţă, următoarele mesaje :

- noile tehnologii au un impact considerabil în viaţa copiilor mici, dar accesul la tehnologie este foarte diferenţiat şi mai mare la domiciliu decât în mediile educaţionale, în care de multe ori este foarte limitat ;
- părinţii variază în capacitatea lor de a le oferi sprijin şi experienţe adecvate copiilor lor ;
- profesorii sunt adesea slab informaţi şi lipsiţi de încredere în legătură cu utilizarea tehnologiilor ;
- comunicarea dintre părinţi şi educatori despre experienţele copiilor în acest domeniu este de multe ori inexistentă.

Influenţa utilizării tehnologiilor de către copiii mici asupra dezvoltării lor fizice, emoţionale, cognitive şi sociale este o temă controversată. Percepţia părinţilor privind efectele utilizării tehnologiei influenţează măsura în care susţin învăţarea prin intermediul acesteia. La fel, unele cadre didactice au o atitudine pozitivă faţă de tehnologie şi fac eforturi pentru a angaja copiii în activităţi şi pentru a integra tehnologia în curriculum (Fessakis, Gouli şi Mavroudi, 2013), în timp ce alţi părinţi şi profesori îşi manifestă îngrijorarea cu privire la utilizarea frecventă a tehnologiei de către copii şi nu încurajează, nu facilitează utilizarea acesteia (Hsin Li, şi Tsai, 2014). La începutul anilor 1980, teama că utilizarea computerelor în mediul educaţional ar distrage copiii de la activităţile concrete

* Lector universitar doctor, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Departamentul de Psihologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi.

tradiţionale, cum ar fi jocul de manipulare, şi că ar afecta interacţiunile sociale cu egalii, au generat numeroase studii (Swaminathan şi Wright, 2003).

În acest capitol vom analiza avantajele şi dezavantajele utilizării tehnologiei educaţionale la copiii preşcolari în domeniile de dezvoltare fizică, cognitivă, emoţională şi socială.

18.1. Utilizarea calculatorului afectează dezvoltarea fizică a copiilor?

În condiţiile utilizării neîntrerupte şi prelungite a calculatorului, multe dintre problemele care pot să apară şi să afecteze dezvoltarea fizică corespunzătoare a copiilor mici se referă la o poziţie corporală defectuoasă, la obezitate ca urmare a sedentarismului (Cordes şi Miller, 2000) şi la posibile riscuri din cauza expunerii la radiaţiile din monitor. Asociaţia Opticienilor Americani a înlăturat însă posibilitatea ca radiaţiile ultraviolete ale monitorului să rănească ochii, deoarece valoarea efectivă a radiaţiei este minimă şi consecinţa poate fi cel mult oboseala ochilor cauzată de privitul încontinuu la monitor.

Consecinţele negative ale utilizării calculatorului pot fi evitate prin monitorizarea timpului în care copilul stă la calculator, poziţionarea corectă a monitorului şi asigurarea unui iluminat corespunzător, precum şi prin folosirea unui mobilier adecvat (Swint, 2000). Academia Americană de Pediatrie recomandă ca un copil preşcolar să nu fie expus unui ecran (TV, calculator, video) mai mult de o oră, două pe zi şi, de exemplu, în cazul unui copil de 3 ani, o vizionare nu trebuie să depăşească 10-20 de minute. Kalas (2010) sugerează că durata optimă de utilizare a calculatorului ar fi de 15 minute pentru un copil de 4-5 ani, 20 de minute pentru unul de 5 ani şi între 25 şi 30 de minute pentru copii de 5-6 ani.

18.2. Utilizarea calculatorului afectează dezvoltarea socială a copiilor?

Răspunsul cercetătorilor privind impactul calculatorului asupra dezvoltării sociale a copiilor a fost diferit. Un număr limitat de cercetări a adus dovezi ale efectelor negative ale utilizării tehnologiei la o vârstă fragedă, iar ele se referă la manifestarea unui comportament ce urmăreşte obiective individuale, şi nu colaborative (Romeo *et al.*, 2003 ; Armstrong şi Casement, 2000 ; Cordes şi Miller, 2000 ; Hsin, Li şi Tsai, 2014). De exemplu, implicarea într-un joc individual pe calculator poate izola copilul comparativ cu un joc colectiv ce implică interacţiune socială. Unii autori sugerează că este responsabilitatea educatorului să evalueze critic jocurile pe calculator utilizate de copii pentru a identifica tipul acestora şi dacă includ sau promovează violenţa.

Cele mai multe studii însă au arătat că dezvoltarea socială a copiilor a fost susţinută (pentru cazurile analizate) de diverse tehnologii în două aspecte principale : a) consolidarea legăturilor dintre membrii familiei şi b) îmbunătăţirea interacţiunii cu egalii. Utilizarea tehnologiilor la domiciliu facilitează interacţiunea adult-copil şi îmbunătăţeşte relaţionarea intrafamilială. În studiul lor, Kenner şi colaboratorii (2008) au arătat

că nepoţii de 3-6 ani şi bunicii lor se pot ajuta reciproc prin activităţile pe calculator, copiii învăţându-i pe bunici cum să joace un joc pe calculator, în timp ce bunicii îi pot ajuta pe copii prin cunoştinţele lor lingvistice şi culturale la finalizarea jocului respectiv.

Îmbunătăţirea comunicării copiilor de grădiniţă cu colegii lor a fost evidenţiată în mai multe studii. Lim (2012) a plasat un calculator într-o clasă şi a examinat comportamentul social al copiilor în zona acestuia. Autorul a constatat efectul pozitiv al utilizării calculatorului, adică angajarea copiilor în procesul de învăţare prin interacţiune activă cu colegii lor. Infante şi colaboratorii săi (2010) au constatat că un joc video proiectat pentru mai mulţi jucători a încurajat copiii de grădiniţă să colaboreze şi să comunice pentru a finaliza sarcinile de joc. Calculatoarele facilitează interacţiunea socială pentru copiii timizi şi oferă oportunităţi de a construi abilităţi sociale şi de a promova învăţarea colaborativă (Freeman şi Somerindyke, 2001).

Efectele sociale ale utilizării calculatoarelor în clasă au fost puternic pozitive (Bergin, Ford şi Hess, 1993). Într-un studiu ce viza sintetizarea cercetărilor privind interacţiunea socială şi utilizarea calculatoarelor (Clements, 1998) s-a constatat că interacţiunile sociale sunt influenţate de tipul de software utilizat şi de mediul fizic din jurul calculatorului. Astfel, în funcţie de aplicaţia aleasă se poate stimula spiritul de colaborare sau se poate încuraja competiţia. Interacţiunea socială pozitivă poate fi încurajată prin plasarea a două scaune în faţa calculatorului, deoarece aranjarea calculatoarelor unul lângă celălalt facilitează împărtăşirea ideilor între copii. Aceştia petreceau de nouă ori mai mult timp interacţionând cu colegii (Clements, 1998) în timpul utilizării calculatorului decât în timp ce completau jocuri puzzle. Aşadar, calculatoarele servesc drept catalizatori pentru interacţiunea socială (Clements, 1998), deoarece copiii preferă să lucreze cu un prieten decât singuri şi prin intermediul calculatorului îşi fac noi prieteni. Mai mult decât atât, copiii şi-au însuşit inclusiv obiectivele sociale ale utilizării tehnologiei (Hsin, Li şi Tsai, 2014); ele includ comunicarea, studiul, divertismentul, menţinerea legăturilor sociale şi găsirea unui loc de muncă. McPake şi colaboratorii săi (2013) au arătat cum au învăţat copiii convenţiile culturale ale utilizării tehnologiei. Astfel, când a efectuat un apel video, un băiat de 3 ani a luat în considerare punctele de vedere şi emoţiile celor cu care comunica, apoi a ales fotografiile cele mai adecvate pentru a le trimite, demonstrând că era conştient de modalităţile adecvate cultural în a realiza un apel video.

18.3. Sunt copiii afectaţi emoţional de utilizarea tehnologiei?

La vârsta preşcolară, abilitatea cognitivă de a diferenţia între realitate şi fantezie este subdezvoltată şi îi face pe copii mai vulnerabili la conţinutul violent, înfricoşător, sexual sau emoţional. Luând în considerare lipsa de evaluare critică, autoreglarea şi controlul impulsului la nivelurile scăzute la copiii de această vârstă, este necesară monitorizarea accesului la jocurile video şi la internet prin stabilirea clară a timpului de vizionare sau de joacă şi a tipului de program urmărit.

Studiile au indicat o serie de efecte pozitive ale utilizării tehnologiilor digitale. Primavera, Wiederlight şi DiGiacomo (2001) au constatat că utilizarea calculatoarelor le poate da copiilor cu o stimă de sine scăzută sentimentul de control şi de autovaloare. Copiii provenind din familii cu venituri mici păreau mai interesaţi de învăţare în general, manifestau mai multă răbdare, control al impulsului şi spirit de colaborare cu colegii de

clasă atunci când stăteau la calculator. Wartella şi Nancy (2000) au observat că, atunci când interacţionează cu un software adecvat, copiii au expresii faciale pozitive şi active, dar şi vociferări mai multe decât cei care privesc la televizor.

18.4. Este afectată dezvoltarea cognitivă a copiilor de utilizarea timpurie a tehnologiei?

Cercetările privind impactul tehnologiei asupra dezvoltării cognitive oferă câteva perspective ale achiziţiilor dobândite de copiii mici. Calculatoarele oferă avantaje unice în învăţare prin posibilităţile de explorare, prin rezolvarea creativă a problemelor şi instrucţia autoghidată. Preşcolarii la care susţinerea activităţilor s-a realizat prin folosirea calculatorului au demonstrat câştiguri semnificativ mai mari în dezvoltarea inteligenţei, cunoaşterea structurală, aptitudinile nonverbale şi verbale, memoria de lungă durată şi abilităţile de rezolvare a problemelor comparativ cu cei fără experienţa calculatorului (Swaminathan şi Wright, 2003). Copiii de grădiniţă şi de şcoală primară au arătat câştiguri în creativitate, gândire matematică şi motivaţie (Haugland, 1999).

Studiile au arătat că activităţile la calculator duc la cele mai bune rezultate atunci când sunt combinate cu alte activităţi ce nu implică calculatorul. Astfel, copiii care sunt expuşi doar la software de dezvoltare manifestă câştiguri în abilităţile nonverbale, în inteligenţă, în memoria de lungă durată şi în dexteritatea manuală. Copiii care au realizat şi activităţi suplimentare şi au stat mai puţin timp la calculator în compaţie cu ceilalţi au înregistrat, pe lângă achiziţiile enumerate anterior, îmbunătăţirea scorurilor la abilităţile verbale şi la rezolvarea de probleme (Haugland, 1992). Fish şi colaboratorii săi (2008), într-un studiu pe 200 de copii din Detroit, Michigan, au investigat asocierea dintre experienţa de a avea un calculator la domiciliu şi dezvoltarea cognitivă a copiilor preşcolari. Datele colectate de la părinţi au vizat utilizarea calculatorului în mediul familial, incluzând accesul la calculator, cantitatea de timp petrecută la calculator şi tipurile programelor utilizate. Rezultatele studiului sugerează că utilizarea calculatorului este corelată cu unele aspecte ale dezvoltării cognitive. Concluzia este că utilizarea calculatorului la domiciliu poate influenţa pozitiv dezvoltarea cognitivă a copiilor preşcolari. Copiii care au utilizat calculatorul au obţinut rezultate mai bune şi la metacogniţie, adică au fost capabili să reţină simultan diferite stări mentale, au avut mai multe teorii sofisticate despre minte decât cei care nu utilizau calculatoarele şi aveau o mai mare abilitate de a monitoriza procesele de înţelegere şi de rezolvare de probleme, adică de a „conştientiza atunci când nu înţeleg ceva" (Clements, 1990).

Programele pe calculator special realizate pot îmbunătăţi gândirea analogică la copiii de grădiniţă (Klein şi Gal, 1992), iar activităţile pe calculator de rezolvare de probleme stimulează capacitatea de luare a deciziilor, de modificare a strategiilor şi consolidează persistenţa motivaţională, copiii obţinând scoruri mai mari la gândirea critică (Riding şi Powell, 1987).

Cei mai mulţi copii preferă tabletele în locul ustensilelor tradiţionale de desen (Sahin *et al.*, 2014). Această alegere este determinată de diversitatea funcţiilor, de uşurinţa utilizării şi de caracteristicile acestora considerate interesante de către copii. Aceştia vin la şcoală cu competenţe digitale achiziţionate acasă, astfel încât, dacă educatorii nu realizează diferenţa, va avea loc un decalaj critic între obiectivele educaţionale şi nivelul de învăţare

al elevilor (Zevenbergen, 2007). În 2012, Hatzigianni şi Margetts au realizat o cercetare în Australia pe 52 de copii cu vârste între 44 şi 79 de luni cu obiectivul de a explora existenţa unei relaţii între utilizarea calculatorului şi încrederea în abilităţile personale de utilizare a acestuia. Rezultatele au identificat o relaţie pozitivă în special la copiii care au acces la calculator atât acasă, cât şi la grădiniţă în perioada preşcolară. Vernadakis şi colaboratorii săi (2005) au investigat efectele instruirii asistate de calculator asupra abilităţilor cognitive, la nivel emoţional şi al alfabetizării la preşcolari. Conform rezultatelor, când este utilizat un software adecvat s-a identificat o diferenţă pozitivă şi semnificativă în favoarea instruirii asistate de calculator. Alfabetizarea şi dezvoltarea limbajului sunt două aspecte importante la care ajută tehnologia în cazul copiilor mici. Studiile arată că dezvoltarea vocabularului şi abilitatea unui discurs mai lung, mai complex şi mai fluent sunt stimulate prin utilizarea tehnologiilor.

Mioduser, Tur-Kaspa şi Leitner (2000) au distribuit 46 de copii preşcolari de 5-6 ani cu risc mare de a dezvolta tulburări de învăţare în trei grupe pentru a participa la un studiu ce a investigat contribuţia instruirii bazate pe calculator. Cele trei grupe au primit tratamente diferite. Un grup a fost instruit printr-un program special de citire, denumit „Am un secret – Pot să citesc", care includea atât materiale bazate pe calculator, cât şi materiale tipărite, un alt grup folosea doar materiale tipărite, iar al treilea grup a servit drept grup de control ce primea programul de educaţie obişnuit fără trainingul specific pentru citire. Înainte şi după tratament erau măsurate variabilele dependente privind conştientizarea fonologică, recunoaşterea cuvintelor şi abilităţile de recunoaştere a literelor. Conform rezultatelor, copiii care prezintă un risc ridicat de a manifesta tulburări de învăţare, dacă primesc un program de intervenţie ce implică citirea de pe calculator, îşi îmbunătăţesc semnificativ abilităţile de recunoaştere a cuvintelor, a literelor şi auzul fonologic comparativ cu copiii care nu participă la un asemenea program.

Impactul potenţial negativ al tehnologiei a fost evidenţiat de filmele şi jocurile video violente care au fost asociate cu un comportament agresiv şi antisocial (Anderson şi Bushman, 2001 ; Anderson *et al.*, 2003), iar privitul la televizor mult timp a fost asociat cu un timp scăzut de lectură, diminuarea vocabularului şi cu probleme de atenţie (Nathanson *et al.*, 2013). În 2013, Academia Americană de Pediatrie a recomandat neutilizarea televizorului sau calculatorului pentru copiii sub 2 ani şi limitarea timpului pentru copiii mai mari (Blackwell, Lauricella şi Wartella, 2014).

18.5. Concluzii

Tehnologiile digitale sporesc oportunităţile de învăţare ale copiilor, dar aduc şi noi riscuri şi îngrijorări părinţilor şi educatorilor privind posibilitatea de a fi afectaţi de utilizarea acestora. Deşi unele voci sunt împotriva utilizării calculatorului de către copii, cei mai mulţi autori sunt convinşi că tehnologia poate juca un rol important în educaţia copiilor preşcolari fără a neglija implicarea acestora în alte tipuri de activităţi. Modul în care este utilizată tehnologia este foarte important. Efectele negative sunt asociate cu utilizarea unor programe inadecvate nivelului de dezvoltare şi cu o durată de utilizare exagerată faţă de limita recomandată pentru categoria de vârstă a copilului. Experienţele de învăţare bazate pe calculator, adecvate nivelului de dezvoltare, au potenţialul de a contribui nu numai la ceea ce învaţă copiii mici, ci şi la modul în care învaţă aceştia (Judge, 2002).

Pentru a fi eficiente, programele pe calculator trebuie să fie concepute într-o manieră pedagogică adecvată pentru copiii mici (vezi tabelul 18.1), care să presupună un mediu în care copiii se pot juca, explora, cerceta, rezolva probleme, realiza puzzle-uri şi alte activităţi ce promovează comunicarea, rezolvarea problemelor, interacţiunea şi descoperirea (Downes *et al.*, 2001). Utilizarea corespunzătoare nivelului de dezvoltare este dificil de realizat în cazul în care sălile de clasă sunt dotate cu doar unul sau două calculatoare.

Tabelul 18.1. *Criteriile pe care instrumentele tehnologice trebuie să le îndeplinească pentru a fi considerate adecvate utilizării în copilăria timpurie* (Siraj-Blatchford şi Whitebread, 2003; Siraj-Blatchford şi Siraj-Blatchford, 2006).

Tehnologiile ar trebui...	
...să fie educaţionale.	Aplicaţiile utilizate de copii cu vârste între 3 şi 5 ani ar trebui să fie educaţionale, această cerinţă excluzând toate aplicaţiile ale căror obiective clare de învăţare nu pot fi identificate.
...să încurajeze colaborarea.	În anii timpurii ştim că activităţile care asigură contexte pentru colaborare sunt importante. Sunt importante şi lucrul individual, şi cel colaborativ în interacţiune cu tehnologia. Învăţarea prin colaborare cu ceilalţi colegi şi implicarea în diverse activităţi comune asigură o provocare cognitivă mai bună pentru copiii mici.
...să susţină integrarea.	Aplicaţiile ar trebui integrate cât mai mult posibil cu alte practici de educaţie timpurie care fac parte dintr-un curriculum relevant pentru copii. Este inadecvată practica obişnuită de a asigura accesul la tehnologie ca recompensă.
... să implice jocul.	Jocul este o activitate a cărei importanţă în dezvoltarea copiilor mici este recunoscută pentru noi forme de motivaţie şi de acţiune. Jocul şi imitaţia sunt contexte principale pentru comportamentul simbolic, iar jocul de rol este central pentru procesul de învăţare în perioada 3-5 ani. Aplicaţiile pe calculator, de asemenea, asigură mijloace prin care copiii se pot implica şi pot interacţiona cu o gamă mai largă de medii decât ar fi altfel posibil.
...să lase copilului controlul.	În general, este indicat ca aplicaţiile să fie controlate de copil, nu ar trebui ca ele să controleze interacţiunea copilului prin învăţare programată sau prin alte dispozitive behavioriste. În timp ce dovezile sugerează că aplicaţiile de acest tip ar putea fi eficente în dezvoltarea unei game de abilităţi inclusiv învăţarea alfabetului, numărarea, conceptul de număr şi abilităţile fonice, abordarea este contrară concepţiilor populare privind bunele practici educaţionale.
...să fie transparente şi intuitive.	Educatorii ar trebui să aleagă numai aplicaţiile transparente, adică cele ale căror funcţii sunt definite clar şi intuitiv. În practică aceasta înseamnă aplicarea completă a fiecărei sarcini clar definită într-o singură operaţie. Natura intuitivă a facilităţii *drag and drop* pe un monitor este un exemplu bun.
...să evite violenţa sau stereotipurile.	Când aplicaţiile nu îndeplinesc aceste criterii, este dificilă justificarea lor în context educaţional.
...să susţină dezvoltarea conştientizării problemelor de sănătate şi de siguranţă.	Când utilizarea calculatorului este integrată cu alte activităţi, de exemplu, jocul sociodramatic, modelarea, desenul etc., copiii beneficiază de mai multă mişcare şi exerciţiu departe de calculator. Timpul petrecut de un copil utilizând orice aplicaţie pe calculator ar trebui să fie comparativ scurt şi în mod normal nu mai mare de 10-20 de minute în cazul copiilor de 3 ani.
... să susţină implicarea părinţilor.	Studiile au arătat că, atunci când părinţii, profesorii şi copiii colaborează spre îndeplinirea aceloraşi obiective, se obţine o performanţă academică mai mare.

Integrarea eficientă a tehnologiei în curriculum solicită efort, timp, angajament şi schimbarea credinţelor cadrelor didactice (Clements, 1998). Este necesar ca educatorii să înţeleagă natura noilor tehnologii pentru a putea fi de ajutor copiilor în adaptarea la tehnologia în continuă dezvoltare (Marsh, 2006). Calculatoarele în copilăria timpurie trebuie să fie complet integrate în ansamblul curriculumului clasei. Sălile de clasă ar trebui să fie echipate cu un calculator la patru copii şi ar trebui să fie situate astfel încat interacţiunile sociale cu colegii şi cu educatorii în timpul utilizării calculatorului să poată fi încurajate (Becker, 2000; Skeele şi Stefankiewicz, 2002).

Unii părinţi, datorită anxietăţii ce rezultă din incapacitatea de a controla timpul şi tipul de informaţie la care copilul este expus prin utilizarea tehnologiei, decid sistarea completă a accesului la aceasta. Din perspectiva profesiilor viitorului, pe care cu greu le putem întrezări astăzi luând în considerare viteza cu care evoluează tehnologiile, un părinte ar fi indicat să răspundă la următoarea întrebare: „Care copil va fi avantajat, cel care este în pas cu tehnologia sau cel care nu a avut acces la ea?". Fiecare părinte îşi va asuma responsabilitatea răspunsului la această întrebare.

Referinţe bibliografice

Anderson, C.A., & Bushman, B.J. (2001). Effects of Violent Video Games on Aggressive Behavior, Aggressive Cognition, Aggressive Affect, Physiological Arousal, and Prosocial Behavior: A Meta-analytic Review of the Scientific Literature. *Psychological Science*, *12*, 353-359.

Anderson, C.A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L.R., Johnson, J.D., Linz, D., *et al.* (2003). The Influence of Media Violence on Youth. *Psychological Science in the Public Interest*, *4(3)*, 81-110.

Armstrong, A., & Casement, C. (2000). *The Child and the Machine: How Computers Put our Children's Education at Risk.* Beltsville, MD: Robins Lane Press.

Becker, H.J. (2000). Who's Wired and Who's Not: Children's Access to and Use of Computer Technology. *The Future of Children: Children and Computer Technology*, *10(2)*, 44-75.

Bergin, D.A., Ford, M.E., & Hess, R.D. (1993). Patterns of Motivation and Social Behavior Associated with Microcomputer use of Young Children. *Journal of Educational Psychology*, *83(3)*, 437-445.

Blackwell, C.K., Lauricella, A.R., & Wartella, E. (2014). Factors Influencing Digital Technology Use in Early Childhood Education. *Computers & Education*, 82-90.

Clements, D. (1998). Young Children and Technology. *Forum on Early Childhood Science, Mathematics, and Technology Education*, 1-21.

Clements, D.H. (1990). Metacomponential Development in a Logo Programming Environment. *Journal of Educational Psychology*, *82*, 141-149.

Cooper, B.R., Moore, J.E., Powers, C.J., Cleveland, M., & Greenberg, M.T. (2014). Patterns of Early Reading and Social Skills Associated with Academic Success in Elementary School. *Early Education and Development*, *25*, 1248-1264.

Cordes, C., & Miller, E. (Eds.) (2000). *Fool's Gold: A Critical Look at Computers in Childhood.* College Park, MD: Alliance for Childhood.

Downes, T., Arthur, L., & Beecher, B. (2001). Effective Learning Environments for Young Children Using Digital Resources: An Australian Perspective. In *Information Technology in Childhood Education Annual* (vol. 1, pp. 139-153). Norfolk, VA: AACE.

Fessakis, G., Gouli, E., & Mavroudi, E. (2013). Problem Solving by 5-6 Years Old Kindergarten Children in a Computer Programming Environment: A Case Study. *Computers & Education*, *63*, 87-97. doi: 10.1016/j.compedu.2012.11.016

Fish, A.M., Li, X., McCarrick, K., Butler, S.T., Stanton, B., Brumitt, G., & Partridge, T. (2008). Early Childhood Computer Experience and Cognitive Development among Urban Low-Income Preschoolers. *Journal of Educational Computing Research, 38(1)*, 97-113. doi: 10.2190/EC.38.1.e

Fleer, M. (2011). Technologically Constructed Childhoods: Moving Beyond a Reproductive to a Productive and Critical View of Curriculum Development. *Australasian Journal of Early Childhood, 36(1)*, 16-24.

Freeman, N.K., & Somerindyke, J. (2001). Social Play at the Computer: Preschoolers Scaffold and Support Peers' Computer Competence. In D.D. Shade (Ed.), *Information Technology in Childhood Education Annual* (pp. 203-213). Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.

Hatzigianni, M., & Margetts, K. (2012). „I Am Very Good at Computers": Young Children's Computer Use and Their Computer Self-esteem. *European Early Childhood Education Research Journal*, 37-41.

Haugland, S.W. (1992). Effects of Computer Software on Preschool Children's Developmental Gains. *Journal of Computing in Childhood Education, 3(1)*, 15-30.

Haugland, S.W. (1999). What Role Should Technology Play in Young Children's Learning? Part 1. *Young Children, 54(6)*, 26-31.

Heckman, J.J. (2012). The Case for Investing in Young Children. In B. Falk (Ed.), *Defending Childhood: Keeping the Promise of Early Education* (pp. 235-242). New York: Teachers College Press.

Hsin, C.-T., Li, M.-C., & Tsai, C.-C. (2014). The Influence of Young Children's Use of Technology on Their Learning: A Review. *Educational Technology & Society, 17(4)*, 85-99.

Infante, C., Weitz, J., Reyes, T., Nussbaum, M., Gomez, F., & Radovic, D. (2010). Co-located Collaborative Learning Video Game with Single Display Groupware. *Interactive Learning Environments, 18(2)*, 177-195. doi: 10.1080/10494820802489339.

Judge, S.L. (2002). Selecting Developmentally Appropriate Software. *Children and Families, 16(3)*, 18-19.

Kalas, I. (2010). *Recognizing the Potential of ICT in Early Childhood Education*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education

Kenner, C., Ruby, M., Jessel, J., Gregory, E., & Arju, T. (2008). Intergenerational Learning Events Around the Computer: A Site for Linguistic and Cultural Exchange. *Language and Education, 22(4)*, 298-319. doi: 10.2167/le774.0

Klein, P., & Gal, O.N. (1992). Effects of Computer Mediation of Analogical Thinking in Kindergartens. *Journal of Computer Assisted Learning, 8*, 244-254.

Lim, E.M. (2012). Patterns of Kindergarten Children's Social Interaction with Peers in the Computer Area. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 7(3)*, 399-421. doi: 10.1007/s11412-012-9152-1

Marsh, J. (2006). Emergent Media Literacy: Digital Animation in Early Childhood. *Language and Education, 20(6)*, 493-506. doi: 10.2167/le660.0

McPake, J., Plowman, L., & Stephen, C. (2013). Pre-school Children Creating and Communicating with Digital Technologies in the Home. *British Journal of Educational Technology, 44(3)*, 421-431. doi: 10.1111/j.1467-8535.2012.01323.x

Mioduser, D., Tur-Kaspa, H., & Leitner, I. (2000). The Learning Value of Computer-based Instruction of Early Reading Skills. *Journal of Computer Assisted Learning, 16*, 54-63.

Nathanson, A.I., Sharp, M., Aladé, F., Rasmussen, E., & Christy, K. (2013). The Relation Between Television Exposure and Theory of Mind Among Preschoolers. *Journal of Communication, 63(6)*, 1088-1108.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants (part 1). *On the Horizon, 9(5)*, 1-6.

Primavera, J., Wiederlight, P., & DiGiacomo, T.M. (2001). *Technology Access for Low-income Preschoolers: Bridging the Digital Divide.* Paper presented at the American Psychological Association, San Francisco.

Riding, R.J., & Powell, S.D. (1987). The Effect on Reasoning, Reading and Number Performance of Computer-presented Critical Thinking Activities in Five-Year-Old Children. *Educational Psychology*, *7*, 55-65.

Romeo, G., Edwards, S., McNamara, S., Walker, I., & Ziguras, C. (2003). Touching the Screen: Issues Related to the Use of Touchscreen Technology in Early Childhood Education. *British Journal of Educational Technology*, *34(3)*, 329-339. doi: 10.1111/1467-8535.00330.

Sahin, M.C., Tas, I., Ogul, J.G., Cilingir, E., & Keles, O. (2014). Literature Review on the Use of Tablet Computers in Preschool Education. *European Journal of Research on Social Studies*, *1(1)*, 80-83.

Siraj-Blatchford, I., & Siraj-Blatchford, J. (2006). *A Guide to Developing the ICT Curriculum for Early Childhood Education*. Trebtham Books.

Siraj-Blatchford, J., & Whitebread, D. (2003). *Supporting Information and Communication Technology in the Early Years*. Supporting Early Learning. Open University Press.

Skeele, R., & Stefankiewicz, G. (2002). Blackbox in the Sandbox: The Decision to Use Technology with Young Children with Annotated Bibliography of Internet Resources for Reachers of Young Children. *Educational Technology Review*, *10(2)*, 79-95.

Swaminathan, S., & Wright, J.L. (2003). Educational Technology in the Early and Primary Years. In J.P. Isenberg, & M.R. Jalongo (Eds.), *Major Trends and Issues in Early Childhood Education* (pp. 136-151). New York şi Londra: Teachers College, Columbia University.

Swint, S. (2000). *Computer-related Problems: When the Eyes Have Had It* [Online]. Available: http://my.webmd.com/content/article/1728.58531.

Vernadakis, N., Avgerinos, A., Tsitskari, E., & Zachopoulou, E. (2005). The Use of Computer Assisted Instruction in Preschool Education. *Making Teaching Meaningful*, *33(2)*.

Wartella, E.A., & Nancy, J. (2000). Children and Computers: New Technology – Old Concerns. *Children and Computer Technology* [Online], *10(2)*, 31-43. Available: www.futureofchildren.org.

Zevenbergen, R. (2007). Digital Natives Come to Preschool: Implications for Early Childhood Practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *8(1)*, 19. doi: 10.2304/ciec.2007.8.1.19

Capitolul 19

Dimensiunea de gen la vârstele mici

Nicoleta Laura Popa, Maria Nicoleta Turliuc***

Discursul contemporan asupra educaţiei acoperă în mod sincretic diversitatea şi individualitatea, sub presiunea trasformărilor sociale profunde. În această structură discursivă eterogenă poate fi plasată şi problematica genului abordată în domeniul educaţional mai ales ca urmare a eforturilor feministe de stabilire (sau restabilire) a echităţii de gen. Genul a devenit fără îndoială o categorie distinctă de analiză în cercetarea educaţională, fie că este vorba despre feminizarea profesiei didactice (mult mai vizibilă la nivelul educaţiei timpurii), fie despre diferenţele de gen în ceea ce priveşte performanţele academice şi orientarea în carieră. Problematica genului este însă timid reprezentată în spaţiul educaţional românesc, iar practicile didactice reflectă această stare de fapt.

Contribuţia noastră îşi propune să schiţeze coordonatele generale ale acestei teme, abordând diferenţele şi stereotipurile de gen la vârstele mici şi influenţa factorilor educaţionali majori – familia, mass-media şi şcoala.

19.1. Diferenţe de gen la vârstele mici

Apartenenţa unei persoane la sexul masculin sau la cel feminin îi influenţează aspectele hormonale, fiziologice şi anatomice, care au implicaţii psihologice şi sociale. Determinat ereditar, sexul se referă la caracteristica unui individ de a fi biologic bărbat sau femeie. Spre deosebire de sex, genul se referă la persoanele care fac parte dintr-o categorie de sex care au trăsături comune ale persoanelor, la un anumit fel de a fi sau atitudine specifică. Sexul şi genul influenţează părerea oamenilor despre ei înşişi, dar şi părerea altora despre ei.

Diferenţele dintre sexe şi cele dintre indivizi – numite *polimorfism genetic* – se referă la faptul că oamenii sunt asemănători, dar totuşi diferiţi. Deşi asemănările dintre sexe

* Conferenţiar universitar doctor, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Departamentul de Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi.

** Profesor universitar doctor, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Departamentul de Psihologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi.

sunt mai numeroase decât diferenţele, acestea din urmă sunt adesea sursa a numeroase controverse. Pe plan genetic, 22 de perechi de cromozomi sunt identice la fete şi la băieţi, ultima pereche fiind aceea care determină sexul : XX la femei şi XY la bărbaţi. Diferenţele măsurabile dintre băieţi şi fete sunt mici în pruncie, copiii de ambele sexe atingând reperele motorii majore cam în aceeaşi perioadă (Papalia, Olds şi Feldman, 2010). Băieţii sunt ceva mai lungi la naştere, mai grei şi pot fi ceva mai puternici, dar sunt mai vulnerabili fizic încă de la concepţie. Statistic, se nasc 106 băieţi la 100 de fete, dar mortalitatea masculină este mai mare. Studiul avorturilor spontane arată o predominare a fetuşilor masculini, estimându-se că raportul real ar fi de 120-150 de fetuşi masculini la 100 de fetuşi feminini (Turliuc, 2004). Fetele sunt mai puţin reactive la stres şi au o probabilitate mai mare de a supravieţui prunciei (Keenan şi Show, 1997). Cu toate acestea, copiii de ambele sexe tind să stea în şezut şi să mergă în picioare cam la aceeaşi vârstă (Maccoby, 1980).

Identitatea de gen sau conştiinţa apartenenţei la genul feminin sau masculin se dezvoltă treptat, fiind un aspect important al concepţiei de sine în dezvoltare. Diferenţele de gen comportamentale şi psihologice rezultă atât din aspectele ereditare, cât şi din expunerea la rolurile de gen, din tipizarea genului şi din stereotipurile de gen. Copiii încep să sesizeze diferenţele dintre sexul masculin şi cel feminin înainte ca propriul comportament să se diferenţieze în funcţie de gen, sugarii reacţionând diferit la vocile feminine faţă de cele masculine de la cca 6 luni. Ulterior, conştientizarea sexului este evidentă şi precoce în jocul copiilor. Thompson (1975) a descoperit că peste 75% dintre copiii de 2 ani şi 90% dintre copiii de 3 ani au clasificat corect o serie de fotografii reprezentând femei şi bărbaţi. În timp ce copiii de 2 ani erau nesiguri de identitatea lor sexuală, după 2 ani peste 80% au răspuns corect (Thompson, 1975). Această lipsă a conservării genului este utilizată pentru întărirea convingerii conform căreia identitatea de gen nu este bine stabilită în copilărie până în momentul profilării anumitor trăsături cognitive. Argumentele contrare au arătat însă că identitatea de gen este asociată cu înţelegerea genului şi a tot ceea ce este legat de el, dar ea se poate corela cu o varietate de niveluri ale cunoştinţelor. Unele evidenţe experimentale arată că identitatea de gen ca parte a identităţii de sine se stabileşte ca schemă cognitivă şi afectivă în decursul celui de-al doilea an de viaţă (Lewis, 1987). Accentul tot mai mare pus pe identitatea de gen, măsurat prin clasificarea şi înregistrarea frecvenţei comportamentului copiilor, arată că aceştia au identitate de gen de la 2-3 ani (Weinraub *et al.*,1984). Aceste studii insistă asupra faptului că identitatea de gen are componente cognitive şi afective, aspectele ei putând fi evidenţiate de la vârsta de 2 ani. Altfel spus, copilul va trebui nu numai *să înveţe cu uşurinţă comportamentul adecvat*, ci şi *să îi facă plăcere să îl joace*. Ulterior, diferenţele din planul hormonilor cerebrali pot influenţa rapiditatea cu care individul învaţă şi experimentează emoţiile pozitive prilejuite de conformarea la rolurile de gen socialmente definite. Un copil care are dificultăţi în însuşirea comportamentului specific sexului său sau căruia nu îi face plăcere să îl joace poate să nu dezvolte o identitate psihosocială clară (Beach, 1987).

Rolurile de gen sunt un ansamblu de prescripţii normative şi comportamente, interese şi trăsături de personalitate, atitudini ale fetelor şi băieţilor, femeilor şi bărbaţilor. La 9-12 luni, sugarii sesizează diferenţa dintre corpurile masculine şi cele feminine în funcţie de păr şi de îmbrăcăminte. Din al doilea an de viaţă, notează Martin, Ruble şi Szkrybalo

(2002), copiii încep să asocieze corect jucăriile cu genul specific (de exemplu, păpuşile cu o faţă feminină). Una dintre primele diferenţe comportamentale dintre fete şi băieţi apare în legătură cu preferinţa pentru anumite jucării şi jocuri (Campblell *et al.*, 2000). Papalia şi colaboratorii săi (2010) observă că de la 17 luni, băieţii tind să se joace mai agresiv decât fetele, iar între 1 şi 2 ani copiii de ambele sexe încep să rostească semnificativ mai multe cuvinte specifice sexului lor (de exemplu, „maşină" în cazul băieţilor şi „cercei" în cazul fetelor).

19.2. Stereotipul de gen. Particularităţi la vârsta preşcolarităţii şi micii şcolarităţi

Diferenţele de gen apar şi se menţin şi datorită *stereotipurilor de gen*. Acestea sunt credinţe şi clişee prezente la nivelul simţului comun cu privire la modul de existenţă masculin sau feminin. Ele se referă la caracteristici fizice (de exemplu, bărbaţii sunt puternici, iar femeile delicate), preferinţe şi interese (de exemplu, presupuneri cu privire la faptul că femeilor le place să meargă la cumpărături, iar bărbaţilor le place să joace sau să urmărească diverse sporturi), roluri sociale (de exemplu, femeile au grijă de familie, iar bărbaţii aduc resurse şi sunt protectori) sau ocupaţii (de exemplu, bărbaţii sunt mineri, agenţi la bursă sau ingineri ; femeile sunt asistente, profesoare de şcoală generală sau casnice ; vezi Ashmore, Del Boca şi Bilder, 1995). Cercetările dinainte de anul 2000 arătau că stereotipurile de gen atribuie bărbaţilor trăsături legate de acţiune, ambiţie şi putere, iar femeilor trăsături referitoare la creşterea copiilor, empatie şi grijă pentru cei din jur (Deaux, 1995 ; Spence şi Buckner, 2000 ; Twenge, 1997). De asemenea, stereotipurile de gen ale taţilor sunt mai conservatoare, în mod deosebit cele ale taţilor de băieţi. Într-un studiu, 30 de perechi de părinţi (15 având fete şi 15 băieţi, între nou-născuţi neexistând diferenţe de greutate şi de lungime) au fost rugaţi să descrie caracteristicile copiilor lor. Băieţii au fost descrişi ca fiind mai puternici, mai voinici, mai activi, fetele ca fiind mai delicate, mai drăgălaşe, mai liniştite (Rubin, Provenzano şi Luria, 1974). Diferenţele de gen sunt valabile pentru grupuri mari de fete şi băieţi, nu neapărat pentru indivizi. Diferenţele interindividuale sunt mai mari decât cele de gen, iar adulţii responsabili de creşterea şi educaţia copiilor trebuie să conştientizeze acest fapt.

Conservarea categoriei de *gen* facilitează interiorizarea stereotipului specific la vârstele mici, deşi procesul de dezvoltare nu este liniar ; în jurul vârstei de 5 ani, copiii sunt în mod rigid ataşaţi de nucleul dur al stereotipului de gen, după care devin ceva mai flexibili (Signorella, Bigler şi Liben, 1993). Ruble şi colaboratorii săi (2007) au evidenţiat că stereotipul de gen şi elementele sale constitutive (cunoştinţe despre comportamente, preferinţe, interese, ocupaţii etc. feminine şi, respectiv, masculine) sunt descrise mai bine de copiii de vârstă preşcolară pe măsură ce realizează că sexul este o caracteristică individuală stabilă în timp. Unul dintre rarele studii româneşti care abordează problematica stereotipurilor de gen la vârsta preşcolară, semnat de C. Chiru şi C. Ciupercă (2000), a pus în evidenţă modalitatea în care copiii români cu vârste între 4 şi 6 ani utilizează stereotipul de gen pentru a justifica includerea sau excluderea covârstnicilor în timpul jocurilor, asociere sugerată şi în literatura internaţională (Ruble *et al.*, 2007).

Genul se numără printre primele caracteristici utilizate de copii pentru a realiza categorizări sociale, iar asocierea femeilor şi bărbaţilor cu trăsături, atitudini şi comportamente tipice se face rapid, odată cu multiplicarea şi intensificarea raporturilor şi relaţiilor sociale. Aceste asocieri timpurii se răsfrâng în asumarea de roluri sociale şi comportamente specifice până la vârsta adultă.

19.3. Rolul factorilor educaţionali în interiorizarea stereotipurilor de gen la copii

19.3.1. Influenţa familiei în interiorizarea stereotipurilor de gen la copii

Contextul familial şi interacţiunile specifice familiarizează copilul cu rolurile de gen încă din primii ani de viaţă. *Tipizarea genului* este procesul de socializare diferenţiat pe sexe prin care copiii învaţă de la o vârstă fragedă rolurile adecvate pentru fiecare gen (Bronstein, 1988). Părinţii tind să modeleze diferenţele de gen, crezând că băieţii şi fetele se deosebesc mai mult decât diferenţele existente în realitate. Părinţii exprimă aşteptări diferite faţă de comportamentul copiilor în funcţie de gen la doar 24 de ore după naştere (Witt, 1997). Într-un alt studiu, mamele unor sugari de 11 luni care mergeau de-a buşilea aveau aşteptări de succes mai mari privind coborârea unei pante abrupte în cazul băieţilor, în pofida performanţelor egale ale celor două sexe (Mondschein, Adolph şi Tamis-LeMonda, 2000). Dincolo de diferenţele interculturale, taţii contribuie mai mult la tipizarea genului decât mamele, începând din primul an de viaţă al copilului şi în întreaga perioadă a educaţiei timpurii. Vorbesc mai mult şi petrec mai mult timp cu fiii lor, iar jocul cu aceştia este mai dur. Mamele vorbesc mai mult cu fetele, într-un mod care sugerează mai mult suportul, iar fetele sunt mai vorbăreţe decât băieţii. Băieţii şi fetele sunt trataţi diferit de către taţi încă din primul an de viaţă, în sensul că interdicţiile verbale şi fizice sunt mai frecvente în relaţiile cu fiii decât cu fiicele (Snow, Jacklin şi Maccoby, 1983). În plus, taţii consideră fiicele mai sensibile şi evită exprimarea unor aşteptări clare, în termeni categorici. Relaţiile tată-fiică sunt mai strânse până la vârsta adolescenţei, iar fiii adolescenţi beneficiază mai des de manifestările fizice ale afecţiunii paterne.

Un număr însemnat de părinţi aleg să achiziţioneze articole de îmbrăcăminte „feminine" şi, respectiv, „masculine" şi le oferă copiilor jucării pe care le consideră potrivite genului (păpuşi *versus* maşini). De asemenea, modalitatea de decorare a camerei copilului şi aşteptările privind preferinţele sale sunt influenţate de percepţiile stereotipice ale părinţilor. Expectanţele şi deciziile stereotipice ale părinţilor în alegerea jucăriilor pentru copiii de vârstă mică, de exemplu, sunt puse în lumină de numeroase studii (de exemplu, Fisher-Thompson, 1990 ; Wood, 2002). Astfel, într-un studiu privind alegerea jucăriilor pentru copiii de vârstă mică, adulţii chestionaţi au indicat alegeri concordante cu stereotipul de gen, mai ales în cazul cumpărăturilor destinate băieţilor (Fisher-Thompson, 1990). Dacă sunt puşi în situaţia de a sorta jucării în funcţie de gen, părinţii preşcolarilor băieţi tind să realizeze sarcina în mod stereotipic, în timp ce alegerile părinţilor de fete sunt mai echilibrate (Wood, 2002). Cu toate acestea, de regulă, părinţii nu interzic copilului o jucărie pe care o consideră potrivită genului opus.

Modul în care se distribuie şi se asumă responsabilităţile în viaţa de familie influenţează puternic achiziţiile de gen la copil. Implicarea copilului în realizarea unor sarcini casnice stereotipice (de exemplu, pregătirea mesei în cazul fetelor şi repararea obiectelor în cazul băieţilor) va determina asumarea pe termen lung a activităţilor domestice, în sensul că tinerii vor refuza treburi asociate stereotipic genului opus. Studiile evidenţiază aşteptări diferite ale părinţilor cu privire la comportamentul fetelor şi băieţilor în viaţa casnică şi în gestionarea timpului liber: în timp ce de la băieţi se aşteaptă să se implice în jocuri de mişcare sau sportive şi să evite responsabilităţile domestice, fetele sunt considerate în posturi inadecvate dacă exprimă preferinţe similare (Albert, 1988). Activismul, spiritul competiţional, exprimarea gălăgioasă, sfidarea regulilor, cercetarea obiectelor cu structură complicată sunt asociate de părinţi cu băieţii, în timp ce dorinţa de a ajuta, cumpătarea şi exprimarea liniştită, bunele maniere şi tendinţa de a plânge cu uşurinţă sunt comportamente specifice pentru fete (Martin, 1995). Idealul comportamental al părinţilor nu are însă particularităţi de gen, aceştia dorind în egală măsură fete şi băieţi harnici, liniştiţi, capabili de autocontrol, sensibili la nevoile celor din jur, dar şi dornici de competiţie.

În general, părinţii exprimă niveluri diferite de toleranţă la comportamente atipice pentru băieţi şi fete: fetele care adoptă comportamente masculine sunt mai uşor acceptate în familie decât băieţii care manifestă comportamente şi alegeri feminine (Van Volkom, 2003).

Deşi influenţa părinţilor în procesul de tipizare a genului este importantă, fraţii şi surorile mai mari sunt surse de comportamente de gen stereotipice: adesea, aceştia influenţează alegerea activităţilor extraşcolare, intereselor şi scopurilor educaţionale şi profesionale (Van Volkom, 2003), exercitând o influenţă considerabilă prin mecanismele de imitaţie şi întărire (Albert, 1988).

19.3.2. Reprezentări stereotipice ale genului în produsele mass-media pentru copii

a) Reflectări în programele de televiziune nonficţionale şi ficţionale

Numeroase studii au arătat că adolescenţii şi copiii care petrec mult timp în faţa televizorului tind să îmbrăţişeze roluri de gen mai tradiţionaliste în comparaţie cu cei care alocă mai puţin timp acestui mod de petrecere a timpului liber. Într-un studiu din anii 1980, Kimball (1986) a comparat stereotipurile privind rolurile de gen în oraşe americane diferite şi a constatat că în aşezările urbane mici, în care televiziunea prin cablu pătrundea timid, copiii şi adolescenţii nu diferenţiau atât de mult rolurile masculine de cele feminine. După doar câţiva ani, odată cu accesul la televiziunea prin cablu, copiii şi adolescenţii din oraşele mici aveau aceleaşi percepţii asupra rolurilor de gen ca şi cei din marile oraşe.

Cele mai interesante studii privind reprezentarea stereotipică a genului în programele pentru copii sunt cele despre conţinutul *desenelor animate*, care ocupă un loc priveligiat în programul zilnic al celor mici (de exemplu, Thompson şi Zerbinos, 1995; Giroux, 1999; Burguera, 2011; Deluigi, 2012). Desenele animate domină topul preferinţelor exprimate de copii în privinţa petrecerii timpului liber încă din prima jumătate a secolului XX, când impactul lor a devenit evident. Rolul personajelor feminine în primele desene animate (fie personaje umane, fie animale antropomorfizate) a fost caracterizat ca marginal şi excesiv de stereotipic. Personajele feminine erau obiect al pasiunii pentru personajele

masculine dominante, fiind salvate de acestea în împrejurări periculoase (Thompson şi Zerbinos, 1998). Personaje animate precum Minnie Mouse, Petunia Pig şi Daisy Duck au fost printre primele figuri feminine care s-au conformat stereotipului de gen, fiind personaje pasive şi dependente de personajele masculine.

Figurile feminine din desenele animate au promovat timp de decenii rolurile tradiţionale, iar producţiile Disney au avut în centru chiar reprezentări medievale ale femeii-prinţesă, cu trăsături fizice şi psihice idealizate şi intangibile. Giroux (1997; 1999) a analizat producţii Disney foarte populare, precum *Mica sirenă* (1989), *Frumoasa şi Bestia* (1991), *Aladdin* (1992), *Regele leu* (1994) şi a argumentat ideea potrivit căreia Disney a utilizat abuziv imagini feminine stereotipice care au contribuit la formarea identităţii de gen în rândul a generaţii de fete; mai precis, acestea au o percepţie foarte limitată asupra rolurilor sociale. Personajele feminine din filmele Disney sunt subordonate bărbaţilor, îşi aşteaptă pasiv salvatorii, iar atmosfera generală este mai degrabă patriarhală. Atractivitatea fizică este de asemenea o constantă a personajelor Disney, indiferent dacă sunt feminine sau masculine.

Dezvoltarea televiziunii nu a schimbat reprezentarea femeilor în producţiile animate, ci mai degrabă a accentuat nuanţele discriminatoare. Unul dintre primele seriale animate – *Familia Flintstone* – înfăţişează cele două personaje feminine, Wilma şi Betty, ca fiind preocupate de îndatoririle casnice şi materne. Cercetătorii precupaţi de reflectarea stereotipului de gen în producţiile animate au remarcat şi alte caracteristici importante ale figurilor feminine din primele filme: femeile erau prezentate uneori ca fiinţe mai raţionale, preocupate de siguranţa şi unitatea familiei, prin contrast cu bărbaţii, portretizaţi ca superficiali şi interesaţi de atingerea unor scopuri egoiste (Thompson şi Zerbinos, 1998).

Burguera (2011) analizează seria de desene animate *Tiny Toons*, produse şi difuzate după 1990, care încearcă să transforme figurile masculine şi feminine în spiritul egalităţii de gen. Astfel, cunoscutul iepure Bugs Bunny este înlocuit cu două personaje, unul masculin şi unul feminin – Buster şi Babs Bunny. Personajul feminin poate întreprinde o parte dintre acţiunile nebuneşti ale lui Bugs Bunny, se distinge uneori prin curaj şi iniţiativă, poartă cu dezinvoltură haine bărbăteşti. Personajul feminin este mult mai activ decât predecesorii săi animaţi şi are chiar rolul principal în unele episoade, este plin de umor şi încalcă reguli în egală măsură cu personajul masculin. Cu toate acestea, Babs păstrează şi trăsături stereotipice: se sperie mai uşor decât partenereul ei, petrece ore întregi discutând la telefon cu prietenele, este preocupată de înfăţişarea sa şi este curtată de Buster, personajul masculin. Un alt personaj analizat de acelaşi cercetător este Sweetie, canarul prezentat ca personaj feminin, capabil să îşi pedepsească violent „duşmanii" – personaje masculine. Deşi se poate afirma că aceste personaje feminine nu aduc schimbări majore în reprezentarea stereotipică a rolurilor de gen, ele sunt încercări de a sparge tiparele figurilor din primele desene animate.

Unele dintre cele mai influente personaje din desenele animate contemporane sunt aşa-numiţii *supereroi*, foarte populari printre copiii de vârste mici. O serie de studii au arătat că la vârste mici copiii tind să se identifice cu figurile centrale din desenele animate, imitând comportamente ale acestora (de ex., Baker şi Raney, 2007). În mod tradiţional, eroii desenelor animate erau prezentaţi stereotipic: bărbaţii erau atletici, puternici, curajoşi, în timp ce femeile erau figuri inocente, lipsite de iniţiativă şi obediente. În ultimii ani însă, producţiile animate pentru copii se centrează mai degrabă pe grupuri de eroi cu puteri magice decât pe indivizi izolaţi (vezi exemple precum *Fetiţele Powerpuff* şi *Pokemon*), iar

personajele feminine au devenit chiar agresive şi periculoase. Practic, frecvenţa comportamentelor agresive nu mai diferă la personajele feminine şi masculine, fiind vizibilă o tendinţă de masculinizare a figurilor feminine.

b) Reflectări ale stereotipului de gen în discursul publicitar

Campaniile de promovare a unor produse sau programe vizează deopotrivă adulţii şi copiii. Mai mult decât atât, ultimele decenii marchează o specializare a strategiilor de marketing pentru produsele destinate copiilor, care sunt trataţi ca grup distinct de consumatori. Utilizarea mesajelor stereotipice poate limita perspectivele copiilor, orientându-i către roluri sociale tradiţionale, ceea ce va duce la conservarea inerţială a inegalităţilor, inclusiv a inegalităţii de gen.

Produsele media cu scop publicitar contribuie, alături de alţi factori din mediul social, la cristalizarea identităţii de gen la copil, iar studiile arată că acestea influenţează modul în care copiii şi adolescenţii se raportează la caracteristicile de gen, ocupaţiile specifice, articolele vestimentare, jucării etc. Dacă luăm în considerare numărul de ore alocat în prezent de copii şi adolescenţi vizionării unor programe de televiziune, putem avansa şi ideea că expunerea la mesaje media este uneori mai ridicată decât volumul interacţiunilor cu membrii familiei sau cu actori din spaţiul şcolar.

Unii ar putea afirma că un copil poate învăţa comportamente asociate ambelor sexe dacă priveşte programe şi reclame de televiziune, însă cercetările sugerează că un copil va tinde să imite mai frecvent modelele de acelaşi sex decât cele de sex opus. Potrivit lui Smith (1994), acest fapt se poate datora faptului că părinţii şi grupul de prieteni recompensează mai ales comportamentele care imită modelele de acelaşi sex. Plecând de la aceste premise, nivelul de îngrijorare cu privire la impactul mesajelor publicitare în interiorizarea rolurilor de gen la copii a crescut începând cu anii 1990 (Kolbe şi Muehling, 1995; Smith, 1994).

Produsele publicitare destinate copiilor prezintă fetele în asociere cu preocupări casnice şi pornirea/disponibilitatea de a-i îngriji pe cei din jur, în timp ce băieţii sunt portretizaţi ca activi şi agresivi, preocupaţi de competiţie. Un studiu semnat de M.S. Larson (2001) nota creşterea numărului de reclame care includ secvenţe de agresivitate: peste 34% dintre reclamele TV destinate copiilor includeau cel puţin o secvenţă de violenţă fizică, un volum de trei ori mai mare decât cel indicat de studiile similare realizate în anii 1980.

Klinger, Hamilton şi Cantrell (2001) au studiat scene de violenţă din reclamele la jucării în relaţie cu stereotipul de gen. Rezultatele au indicat că reclamele pentru jucării destinate băieţilor includeau un număr semnificativ mai mare de scene de violenţă şi agresivitate decât cele pentru jucării destinate fetelor. Cercetătorii au conchis că băieţii sunt mult mai expuşi la conţinuturi publicitare ce prezintă comportamente agresive, stereotipic asociate figurilor masculine.

O serie de studii experimentale au sugerat că la vârste mici, până la conservarea genului, copiii aleg cu multă uşurinţă jucării destinate sexului opus, mai ales dacă sunt expuşi prin produsele publicitare unor modele comportamentale care se distanţează de stereotip (de ex., Ruble, Balaban şi Cooper, 1981). Cu toate acestea, majoritatea copiilor acceptă şi interiorizează treptat stereotipul de gen şi, mai mult decât atât, îi marginalizează pe covârstnicii care manifestă comportamente nespecifice sau care aleg jocuri şi jucării asociate sexului opus.

Pe baza unei analize de conţinut realizate pe un eşantion de reclame TV având ca grup-ţintă copiii, B.A. Browne (1998) a pus în lumină stereotipurile de gen vehiculate în spaţiul media american şi australian. Studiul a vizat deopotrivă identificarea informaţiilor relevante despre volumul şi conţinutul stereotipurilor de gen în reclamele TV pentru copii, compararea situaţiei din cele două ţări şi evaluarea stereotipurilor identificate. Rezultatele cercetării au fost concordante cu studiile anterioare similare, în sensul că băieţii erau prezentaţi în reclamele TV ca fiind mai isteţi, mai activi, mai agresivi şi mai pricepuţi decât fetele. Comportamente nonverbale asociate cu dominaţia şi controlul au fost identificate în special în prezentarea figurilor masculine, iar băieţii au fost mai adesea selectaţi pentru a prezenta chiar şi jocuri ori jucării destinate copiilor de ambele sexe.

Imaginile, rolurile şi preferinţele tipice pentru băieţi şi fete incluse în materialele de televiziune influenţează comportamentul copiilor, fapt evidenţiat într-o serie de studii cu design experimental. Astfel, Pike şi Jenning (2005) prezintă rezultatele unei cercetări în care şcolarii mici au fost expuşi la secvenţe publicitare în care băieţi şi fete manipulau jucării tradiţional asociate cu genul masculin şi, respectiv, feminin (condiţia experimentală 1) ; băieţi şi fete manipulau jucării asociate genului opus (condiţia experimentală 2). Grupul de control a fost expus la secvenţe publicitare fără legătură cu genul şi jucăriile. După finalizarea manipulării experimentale, copiilor li s-a cerut să sorteze şase jucării, printre care şi cele din reclame, în jucării „pentru băieţi", „pentru fete" şi „pentru băieţi şi fete". Participanţii expuşi la reclamele netradiţionale au selectat mai multe jucării pentru categoria „pentru băieţi şi fete" decât participanţii expuşi la secvenţele publicitare ce ofereau sugestii de asociere stereotipice. Acest efect a fost mai puternic la băieţi decât la fete, iar cercetătorii sugerează că trebuie acordată mai multă atenţie la rolurile de gen ilustrate în reclamele de televiziune şi din presa scrisă, mai ales dacă publicul-ţintă sunt copiii.

În mod similar, discursul publicitar poate influenţa şi îndepărtarea de stereotipurile de gen în rândul copiilor. Astfel, Kolbe şi Muehling (1995) sugerau că reclamele care vehiculează imagini nestereotipice pot determina alegeri corespunzătoare ale copiilor. Atât băieţii, cât şi fetele care au vizionat reclame în care jucăriile erau prezentate de actriţe tindeau să afirme că acestea sunt destinate ambelor sexe. În condiţia experimentală în care jucăriile erau prezentate de actori, acest efect nu se mai regăsea.

Produsele publicitare nestereotipice pot influenţa percepţiile copiilor cu privire la comportamentele asociate figurilor feminine şi masculine, însă reclamele netradiţionale din perspectiva stereotipului de gen sunt mai degrabă o raritate, efectul pozitiv al mesajului publicitar în acest sens fiind încă neglijat.

c) Reflectări stereotipice ale genului în revistele pentru copii

Creşterea explozivă a numărului de publicaţii destinate copiilor şi adolescenţilor a atras atenţia cercetătorilor asupra imaginilor feminine şi masculine promovate, însă volumul analizelor nu este atât de mare pe cât ne-am aştepta. O analiză a revistelor publicate în România pentru copii cu vârste între 5 şi 12 ani (Pişcărac, 2007) evidenţia că multe dintre acestea au ca public-ţintă principal fie fetele, fie băieţii. Astfel, dintre cele şase reviste pentru copii analizate la nivelul textelor şi imaginilor (*Lumea copiilor*, *În lumea lui Tanu*, *Barbie*, *Doxi*, *Luiza* şi *Witch*), cel puţin trei sunt destinate aproape exclusiv fetelor. Autoarea conchide că personajele masculine au parte de apariţii mai frecvente în paginile revistelor pentru copii, iar atunci când este vorba despre publicaţii pentru fete,

acestea promovează comportamente stereotipice (vestimentaţie, amenajarea locuinţei, preocupări pentru petrecerea timpului liber etc.). Personajele masculine care populează revistele pentru copii sunt caracterizate prin spirit de iniţiativă, spirit ludic, dorinţă de acţiune, dar şi agresivitate sau detaşare.

Revistele de sport destinate copiilor par să reproducă stereotipurile de gen : un studiu realizat pe numere din şase ani ale revistei americane *Sports Illustrated for Kids* (Cuneen şi Sidwell, 1998) a pus în lumină faptul că figurile masculine erau centrale, în timp ce figurile feminine aveau mai degrabă rol de susţinere, oferind atenţie şi îngrijire celor din jur. Într-un studiu centrat pe aceeaşi revistă, Duncan şi Sayaovong (1990) au contorizat 68% figuri masculine şi 32% figuri feminine în fotografiile ce ilustrau articolele sportive ; în plus, fetele erau prezentate preponderent practicând sporturi de echipă, spre deosebire de băieţi, implicaţi mai ales în sporturi individuale.

Sub aspectul promovării imaginilor stereotipice de gen, revistele pentru copii nu se diferenţiază semnificativ de cele destinate adulţilor. Prin intermediul acestor publicaţii, copiii sunt în general expuşi la o diversitate scăzută a portretelor fizice şi morale, fiind privaţi de cele mai multe ori de raportarea alternativă la alte caracteristici ce ne pot diferenţia (de exemplu, apartenenţa etnică sau rasială).

19.4. Spaţiul educaţional formal şi diferenţele de gen la vârstele mici

Educaţia privind problematica de gen sau pentru egalitatea de gen a pătruns cu multă dificultate în spaţiul şcolar românesc şi, îndrăznim să apreciem, este mai bine reprezentată în documentele de politici educaţionale şi de reglementare decât în activităţile şcolare. Într-unul din puţinele studii româneşti dedicate perspectivei de gen în educaţie, Balica şi colaboratorii săi (2004) realizează o sinteză a principalelor contribuţii în acest domeniu, inventariind şi câteva studii despre educaţia timpurie. Astfel, sunt puse în lumină aspecte precum suprareprezentarea figurilor masculine şi a trăsăturilor de gen stereotipice în produsele curriculare (auxiliare didactice şi manuale), stereotipizarea de gen în discursul didactic la profesioniştii din învăţământul preşcolar şi primar, precum şi includerea şi excluderea covârstnicilor din activităţi educaţionale pe grupuri în funcţie de apartenenţa de gen. Dimensiunea de gen este cel mai adesea invizibilă în programele de formare pentru cadrele didactice, iar reverberaţiile în activitatea didactică se traduc în promovarea rolurilor de gen tradiţionale, în dihotomizarea construcţiilor de gen şi în influenţe subtile exercitate prin intermediul expectanţelor cu privire la performanţele educaţionale, care sunt constant mai ridicate pentru fete decât pentru băieţi. Cu toate acestea, ca şi în alte sisteme educaţionale, profesorii români au aşteptări mai ridicate de la băieţi la materii precum matematica, ştiinţele şi tehnologia, iar de la fete, la materii precum limba şi literatura română şi limbile străine.

În prezent, este dificil de apreciat în ce măsură expectanţele diferenţiate în funcţie de gen generează discrepanţe între performanţele şcolare ale fetelor şi cele ale băieţilor. Cercetarea contemporană pune sub semnul întrebării chiar diferenţele de gen în cazul nivelului performanţelor şcolare : astfel, în timp ce unele studii indică diferenţe semnificative în

favoarea băieţilor în ceea ce priveşte performanţele la matematică (Hyde, Fennema şi Lamon, 1990; Else-Quest, Hyde şi Linn, 2010), alte studii semnalează că aceste diferenţe se estompează până la dispariţie (Hyde *et al.*, 2008; Lindberg *et al.*, 2010). Aceleaşi controverse marchează şi dezbaterile despre diferenţele de gen în domeniul ştiinţelor, limbii materne şi limbilor străine, fiind considerate de unii autori ecouri stereotipice în cercetare. Performanţele academice semnificativ diferite în funcţie de gen sunt asociate de unii cercetători cu efectul posibil al stereotipurilor asupra conceptului de sine într-un anumit domeniu (de exemplu, Baron *et al.*, 2014), iar acesta ar putea explica menţinerea unui avantaj al băieţilor la testele standardizate, mai ales în anumite spaţii culturale (conservatoare).

Dincolo de evidenţele empirice disponibile, se vorbeşte în prezent despre o aşa-numită „criză a băieţilor" în spaţiul educaţional, deşi – evident – sintagma şi ideea sunt frecvent criticate în literatură (de exemplu, Voyer şi Voyer, 2014). Studiul metaanalitic citat anterior a luat în considerare un număr mare de cercetări empirice, cu eşantioane de origini diferite şi a conchis că, de fapt, fetele au un avantaj academic semnificativ în comparaţie cu băieţii dacă avem în vedere rezultatele la clasă (notele date de profesori), însă rezultatele la teste docimologice standardizate relevă un avantaj al băieţilor la matematică şi ştiinţe şi al fetelor la probele de comprehensiune (Voyer şi Voyer, 2014, 1191). În pofida rezultatelor contradictorii, cei doi cercetători susţin că fetele sunt indiscutabil avantajate în sistemele educaţionale, iar diferenţele stereotipice la testele standardizate sunt generate de expectanţele stereotipice ale profesorilor şi ale părinţilor.

Aşadar, afirmaţia tradiţională despre inegalităţile de gen în educaţie conform căreia toate aspectele procesului instructiv-educativ afectează negativ fetele (Jacobs, 1996) nu mai este valabilă. Deşi studiile au relevat că diferenţele de gen devin mai pronunţate după vârsta de 3 ani, asemănările rămân mai numeroase. Ipoteza similaritaţii genului (Hyde, 2005) sugerează că majoritatea diferenţelor sunt mici sau neglijabile, iar unele cresc sau descresc odată cu vârsta. Studiile nuanţează ideea de mai sus şi admit astăzi că există atât domenii în care fetele au performanţe mai ridicate, cât şi domenii în care fetele au rezultate sau performanţe mai slabe decât băieţii. Fetele tind să aibă rezultate mai bune la testele de fluenţă verbală, calcul aritmetic şi memoria localizării obiectelor. Băieţii tind să aibă rezultate mai bune la analogii verbale, probleme matematice transpuse în cuvinte şi memorarea configuraţiilor spaţiale, însă aceste diferenţe apar în şcoala primară sau mai târziu (Spelke, 2005). De altfel, la începutul şcolarităţii mici, scorurile la testele de inteligenţă nu evidenţiază diferenţe de gen, iar diferenţele cognitive sunt puţine şi relativ mici. Deşi în medie calificativele obţinute de fete la grădiniţă şi apoi în şcoală sunt mai bune decât cele ale băieţilor, literatura nu a insistat asupra acestui aspect deoarece ele nu au valorificat performanţele mai ridicate în accesarea în mai mare măsură a unor niveluri înalte de educaţie şi a unor poziţii profesionale avantajoase. Diferenţele notabile vizează alte domenii decât cele intelectuale, aşa cum sunt peformanţele motorii superioare ale băieţilor; ei sunt mai activi, mai agresivi şi le place mai mult activitatea fizică (Else-Quest, Hyde, Goldstein şi Van Hulle, 2006), în timp ce fetele sunt mai capabile încă din perioada de sugar să îşi inhibe comportamentele nepotrivite.

Variabilele demografice şi socioeconomice pot contribui la explicarea diferenţelor educaţionale în favoarea fetelor, în special la vârstele mici. În majoritatea sistemelor educaţionale, părinţii decid momentul în care copiii lor încep grădiniţa. Amânarea intrării în grădiniţă în vederea dobândirii de către copil a unui nivel socioemoţional, intelectual

sau fizic ceva mai ridicat este o practică mai frecventă în cazul băieţilor şi al familiilor cu un statut socioeconomic mai ridicat (Graue şi DiPerna, 2000). Copiii din mediile mai sărace şi cu un nivel educaţional mai scăzut beneficiază intelectual mai mult de pe urma mediului educativ din perioada grădiniţei şi a şcolarităţii mici decât cei din medii avantajate socioconomic şi educativ. Într-un studiu pe un eşantion reprezentativ din SUA, 60% dintre copiii care şi-au amânat intrarea în şcoală cu un an după împlinirea vârstei eligibile şi 66% dintre cei care au rămas în aceeaşi grupă un an în plus erau băieţi (Malone *et al.*, 2006). Desigur, diferenţele socioeconomice oferă o imagine incompletă asupra diferenţelor de gen în perfomanţele preşcolare şi şcolare ale copiilor. DiPrete şi Booher-Jennings (studiu nepublicat, *apud* Buchmann, DiPrete şi McDaniel, 2008) subliniau că standardele socioeconomice şi variabilele demografice nu pot explica prea mult diferenţele de gen în dezvoltarea socială din perioada preşcolară.

19.5. Reflecţii de final

Deşi problematica genului este prezentă în retorica politică şi în normele de reglementare din mai toate sistemele educaţionale (inclusiv cel românesc), transferul achiziţiilor din sfera cercetării sociale în practicile de îngrijire şi educare a copilului de vârstă mică se produce mai degrabă lent şi inconsecvent. Rolurile tradiţionale şi stereotipurile de gen fac parte din influenţele educaţionale formale, nonformale şi informale exercitate asupra copilului de vârstă mică, iar egalitatea şi echitatea de gen rămân mai degrabă deziderate. Promovarea diversităţii şi abordarea incluzivă, precum şi un stil didactic „neutru" din perspectiva genului pot contribui la atenuarea diferenţelor educaţionale dintre băieţi şi fete, indiferent care dintre cele două grupuri este avantajat sau dezavantajat la un moment dat. Copiii de vârstă mică sunt expuşi poate chiar mai mult decât adulţii la profiluri stereotipice de gen promovate în familie, în mass-media şi în şcoală. Deşi demersurile pedagogice vor asocia întotdeauna instituţiilor educaţionale rolul de a valorifica influenţele educative pozitive şi de a le atenua pe cele negative, problematica egalităţii şi echităţii de gen nu poate fi rezolvată doar între zidurile grădiniţelor şi şcolilor. Având în vedere specificul dezvoltării copilului de vârstă mică, responsabilitatea îngrijirii şi educaţiei echilibrate din perspectiva genului trebuie co-împărtăşită de toţi actorii comunităţii educaţionale.

Referinţe bibliografice

Albert, A. (1988). Children's Gender-role Stereotypes: A Sociological Investigation of Psychological Models. *Sociological Forum*, *3(2)*, 184-210.

Ashmore, D.R., Del Boca, F.K., & Bilder, S.M. (1995). Construction and Validation of the Gender Attitude Inventory, a Structural Inventory to Assess Multiple Dimensions of Gender Attitude. *Sex Roles*, *32(11-12)*, 753-785.

Balica, M., Fartuşnic, C., Horga, I., Jigău, M., & Voinea, L. (2004). *Perspective asupra dimensiunii de gen în educaţie*. Bucureşti: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei şi UNICEF.

Baker, K., & Raney, A.A. (2007). Equally Super? Gender-role Stereotyping of Superheroes in Children's Animated Programs. *Mass Communication and Society*, *10(1)*, 25-41.

Baron, A.S., Schmader, T., Cvencek, D., & Meltzoff, A.N. (2014). The Gendered Self-concept: How Implicit Gender Stereotypes and Attitudes Shape Self-definition. In P.J. Leman, & H.R. Tenenbaum (Eds.), *Gender and Development* (pp. 109-132). East Sussex: Psychology Press.

Beach, F.A. (1987). Alternative Interpretation of the Development of G-I/R. In J. Machover Reinisch, L.A. Rosenblum, & S.A. Sanders (Eds.), *Masculinity/Femininity: Basic Perspectives* (pp. 29-36). New York/Oxford: Oxford University Press.

Bronstein, P. (1988). Marital Roles and Parenting Roles in Transition: An Overview. In P. Bronstein, & C.P. Cowan (Eds.), *Fatherhood Today: Men's Changing Role in the Family* (pp. 66-78). New York: Wiley.

Browne, B.A. (1998). Gender Stereotypes in Advertising on Children's Television in the 1990s: A Cross-National Analysis. *Journal of Advertising*, *27(1)*, 83-96.

Buchmann, C., DiPrete, T.A., & McDaniel, A. (2008). Gender Inequalities in Education. *Annual Review of Sociology*, *34*, 319-337.

Burguera, X.F. (2011). Muffled Voices in Animation. Gender Roles and Black Stereotypes in Warner Bros. Cartoons: From Honey to Babs Bunny. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*, *4(53)(2). Series IV: Philology and Cultural Studies*, 65-76.

Campbell, A., Shirley, L., Heywood, C., & Crook, C. (2000). Infants' Visual Preferences for Sex-congruent Babies, Children, Toys, and Activities: A Longitudinal Study. *British Journal of Developmental Psychology*, *18*, 179-498.

Chiru, C., & Ciupercă, C. (2000). Stereotipurile etnice şi de gen la preşcolari. *Sociologie Românească*, *3-4*, 133-146.

Cuneen, J., & Sidwell, M. (1998). Gender Portrayals in *Sports Illustrated for Kids* Advertisements: A Content Analysis of Prominent and Supporting Models. *Journal of Sport Management*, *12*, 39-50.

Deaux, K. (1995). How Basic Can You Be? The Evolution of Research on Stereotypes. *Journal of Social Issues*, *51*, 11-20.

Deluigi, R. (2012). Le avventure di Winnie Puh: una lettura in chiave pedagogica all'ombra del bosco dei Cento Acri. In M. Stramaglia (Ed.), *Pop Pedagogia. L'educazione postmoderna tra simboli, merci e consumii* (pp. 65-76). Lecce: Pensa Multimedia.

Duncan, M.C., & Sayaovong, A. (1990). Photographic Images and Gender in *Sports Illustrated for Kids*. *Play and Culture*, *3*, 91-116.

Else-Quest, N.M., Hyde, J.S., & Linn, M.C. (2010). Cross-national Patterns of Gender Differences in Mathematics: A Meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *136*, 103-127.

Else-Quest, N.M., Hyde, J.S., Goldsmith, H.H., & Van Hulle, C.A. (2006). Gender Differences in Temperament: A Meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *132(1)*, 33-72.

Fisher-Thompson, D. (1990). Adult Sex Typing of Children's Toys. *Sex Roles*, *23*, 290-302.

Giroux, H. (1997). Are Disney Movies Good for Your Kids? In S.R. Steinberg, & J.L. Kincheloe (Eds.), *Kinderculture: The Corporate Construction of Childhood* (pp. 53-67). Boulder: Westview Press.

Giroux, H. (1999). *The Mouse that Roared: Disney and the End of Innocence*. New York: Rowman and Littlefield.

Goffin, S.G. (2013). *Defining Early Childhood Education for a New Era: Leading for Our Profession*. New York: Teachers College Press.

Graue, M.E., & DiPerna, J.C. (2000). Redshirting and Early Retention: Who Gets the „Gift of Time" and What are Its Outcomes? *American Educational Research Journal*, *37(2)*, 509-534.

Hyde, J.S. (2005). The Gender Similarities Hypothesis. *American Psychologist*, *60(6)*, 581-592.

Hyde, J.S., Fennema, E., & Lamon, S. (1990). Gender Differences in Mathematics Performance: A Meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *107*, 139-155.

Hyde, J.S., Lindberg, S.M., Linn, M.C., Ellis, A.B., & Williams, C.C. (2008). Gender Similarities Characterize Math Performance. *Science*, *321*, 494-495.

Jacobs, J.A. (1996). Gender Inequality and Higher Education. *Annual Review of Sociology*, *22*, 153-185.

Keenan, K., & Show, D. (1997). Developmental and Social Influences on Young Girls' Early Problem Behavior. *Psychological Bulletin, 12(1)*, 95-113.

Kimball, M.M. (1986). Television and Sex Role Attitudes. In T.M. Williams (Ed.), *The Impact of Television : A Natural Experiment in Three Communities* (pp. 265-301). Londra : Academic Press.

Klinger, L., Hamilton, J., & Cantrell, P. (2001). Children's Perceptions of Aggressive and Gender-specific Content in Toy Commercials. *Social Behavior & Personality : An International Journal, 29(1)*, 11-21.

Kolbe, R.H., & Langefeld, C.D. (1991). Female Roles in Television Advertising : Viewers' Use of Gender Role Cues in Appraising Stereotypic and Non-stereotypic Role Portrayals. In J. Arnold Costa (Ed.), *Gender and Consumer Behavior* (pp. 65-76). Salt Lake City : University of Utah Printing Service.

Kolbe, R.H., & Muehling, D. (1995). Gender Roles in Children's Advertising. *Journal of Current Issues and Research in Advertising, 17(1)*, 49-64.

Larson, M.S. (2001). Interactions, Activities and Gender in Children's Television Commercials : A Content Analysis. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 45(1)*, 41-57.

Lewis, M. (1987). Early Sex Role Behavior and School Age Adjustment. In J. Machover Reinisch, L.A. Rosenblum, & S.A. Sanders (Eds.), *Masculinity/Femininity : Basic Perspectives* (pp. 202-226). New York/Oxford : Oxford University Press.

Lindberg, S.M., Hyde, J.S., Petersen, J.L., & Linn, M.C. (2010). New Trends in Gender and Mathematics Performance : A Meta-analysis. *Psychological Bulletin, 136*, 1123-1135.

Maccoby, E. (1980). *Social Development*. New York : Harcourt Brace Jovanovich.

Malone, L.M., West, J., Denton Flanagan, K., & Park, J. (2006). *The Early Reading and Mathematics Achievement of Children Who Repeated Kindergarten or Who Began School a Year Late*. Washington, DC : United States Department of Education National Center for Educational Statistics.

Martin, C.L. (1995). Stereotypes About Children with Traditional and Nontraditional Gender Roles. *Sex Roles, 33*, 727-752.

Martin, C.L., Ruble, D.N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive Theories of Early Gender Development. *Psychological Bulletin, 128(6)*, 903-933.

Mondschein, E.R., Adolph, K.E., & Tamis-LeMonda, C.S. (2000). Gender Bias in Mothers' Expectations About Infant Crawling. *Journal of Experimental Child Psychology, 77*, 304-316.

Papalia, E., Olds, S.W., & Feldman, R.D. (2010). *Dezvoltarea umană* (ed. a XI-a). Bucureşti : Trei.

Pike, J.J., & Jenning, N.A. (2005). The Effects of Commercials on Children's Perceptions of Gender Appropriate Toy Use. *Sex Roles, 52(1/2)*, 83-91.

Pişcărac, D. (2007). Stereotipuri de gen în revistele pentru copii din România. *Jurnalism şi comunicare, II(2)*, 104-108.

Rubin, J.Z., Provenzano, F.J., & Luria, Z. (1974). The Eye of the Beholder : Parents' Views on Sex of Newborns. *American Journal of Orthopsychiatry, 44*, 512-519.

Ruble, D.N., Balaban, T., & Cooper, J. (1981). Gender Constancy and the Effects of Sex-typed Televised Toy Commercials. *Child Development, 52*, 667-673.

Ruble, D.N., Taylor, L.S., Cyphers, L., Greulich, F.K., Lurye, L.E., & Shrout, P.E. (2007). The Role of Gender Constancy in Early Gender Development. *Child Development, 78(4)*, 1121-1136.

Signorella, M.L., Bigler, R.S., & Liben, L.S. (1993). Developmental Differences in Children's Gender Schemata about Others : A Meta-analytic Review. *Developmental Review, 13*, 147-183.

Smith, L.J. (1994). Content Analysis of Gender Differences in Children's Advertising. *Journal of Broadcasting and Electronic Media, 38(3)*, 323-337.

Snow, M., Jacklin, C., & Maccoby, E. (1983). Sex of Child Differences in Father-child Interaction at One Year of Age. *Child Development, 54*, 227-232.

Spence, J.T., & Buckner, C.E. (2000). Instrumental and Expressive Traits, Trait Stereotypes, and Sexist Attitudes : What Do They Signify ? *Psychology of Women Quarterly, 24*, 44-62.

Spelke, E.S. (2005). Sex Differences in Intrinsic Aptitude for Mathematics and Science? A Critical Review. *American Psychologist*, *60*, 950-958.
Thompson, S.K. (1975). Gender Labels and Early Sex-role Development. *Child Development*, *46(2)*, 339-347.
Thompson, T.L., & Zerbinos, E. (1995). Gender Roles in Animated Cartoons: Has the Picture Changed in 20 years? *Sex Roles*, *9(10)*, 651-673.
Turliuc, M.N. (2004). *Psihologia cuplului şi a familiei*. Iaşi: Performantica.
Twenge, J.M. (1997). Changes in Masculine and Feminine Traits Over Time: A Meta-analysis. *Sex Roles*, *36*, 305-325.
Van Volkom, M. (2003). The Relationships Between Childhood Tomboyism, Siblings' Activities, and Adult Gender Roles. *Sex Roles*, *49*, 609-619.
Voyer, D., & Voyer, S.D. (2014). Gender Differences in Scholastic Achievement: A Meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *140(4)*, 1174-1204.
Weinraub, M., Clemens, L.P., Sockloff, A., Eldridge, T., Gravely, E., & Myers, G. (1984). The Development of Sex-role Stereotypes in the Third Year: Relationships to Gender Labeling, Gender Identity, Sex-typed Toy Preference, and Family Characteristics. *Child Development*, *55*, 1493-1503.
Witt, S.D. (1997). Parental Influence on Children's Socialization to Gender Roles. *Adolescence*, *32(126)*, 253-260.
Wood, E. (2002). The Impact of Parenting Experience on Gender Stereotyped Toy Play of Children. *Sex Roles*, *47*, 39-50.

Capitolul 20

Educarea sexualității în copilăria mică/preșcolaritate

Cristina Neamțu[*]

Prima etichetă socială pe care orice persoană o primește este cea care îi specifică sexul în certificatul de naștere și care va reprezenta nucleul formării viitoarei personalități. A fi fată sau a fi băiat determină apoi mobilizarea unor resurse, mecanisme și procese complexe și de durată – psihologice, sociale, culturale, educaționale – care susțin evoluția copilului către dobândirea unei identități în acord cu valorile și cu rolurile de gen ale comunității din care face parte. Unele dintre aceste mecanisme și procese se realizează în familie, în timp ce altele, în spațiul social deschis sau în instituții educaționale; unele sunt subordonate anumitor scopuri, fiind conștientizate și intenționate, în timp ce altele sunt reactive, neconștientizate sau mai puțin conștientizate. Indiferent de locul, privat sau public, în care se desfășoară sau de intenția la care se raportează, fiecare dintre aceste mecanisme influențează într-o măsură specifică procesul de formare a identității psihosexuale, iar pentru educatori cunoașterea lor poate fi deosebit de utilă.

20.1. Formarea identității psihosexuale. Factori implicați și efecte asupra comportamentului copilului mic

Identitatea psihosexuală se referă la apartenența la masculinitate sau la feminitate, mai precis la modul în care se definește o persoană ca fiind femeie sau bărbat și la gradul de confort psihic atunci când prestează roluri specific feminine sau masculine. Identitatea psihosexuală se cristalizează la capătul unui proces îndelungat, care debutează odată cu concepția și se încheie cu autodefinirea ca bărbat/femeie. În cadrul acestui proces operează mai multe categorii de factori, cei mai importanți fiind factorii genetici, hormonali, psihologici, culturali, sociali, educaționali și fiziologici. Pentru o înțelegere mai profundă a acțiunii lor, procesul de formare a identității psihosexuale a fost structurat în mai multe

* Conferențiar universitar doctor, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Științe ale Educației, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iași.

etape, în funcţie de rolul lor dominant; astfel, etapele pe care fiecare persoană le străbate în dobândirea identităţii sale psihosexuale sunt:

a) *etapa genetică*, al cărei rezultat este formula cromozomială a produsului de concepţie (44 + XX în cazul unei fete şi 44 + XY în cazul unui băiat);
b) *etapa embrio-fetală*, în care se formează organele genitale interne şi externe şi în care se realizează *sexualizarea creierelor* sub influenţa hormonilor androgeni în cazul embrionilor de sex masculin, la comanda factorului genetic;
c) *etapa perinatală*, în care continuă procesul de sexualizare al sistemului nervos central;
d) *etapa psihocomportamentală*, în care se realizează achiziţia identităţii nucleare de gen şi a rolurilor de gen;
e) *etapa pubertar-hormonală*, în care, sub efectul hormonilor sexuali, la vârsta pubertăţii, se achiziţionează caracteristicile sexuale secundare.

Rezultă de aici că la naştere suntem deja fiinţe sexuale complexe, efectul factorilor genetici şi hormonali fiind covârşitor. Expunerea la influenţa hormonilor androgeni în cazul băieţilor şi absenţa expunerii la androgeni în cazul fetelor creează diferenţe importante la nivelul creierului, ceea ce se vede în comportamentul sugarilor şi al copiilor mici. Explicaţia constă în faptul că, atunci când celulele din diferitele zone ale creierului sunt stimulate de hormoni precum testosteronul sau estrogenul, ele activează sau dezactivează diverse gene (Brizendine, 2014, 24). Literatura de specialitate oferă numeroase exemple de diferenţe precoce de comportament între sugari şi copiii mici în funcţie de sex, dintre care selectăm:

- în decursul primelor trei luni de viaţă, capacitatea unei fete de stabilire a contactului vizual şi de percepere a figurilor se amplifică cu peste 400%, în timp ce la băieţi în acelaşi interval nu se va înregistra niciun progres (Brizendine, 2008, 34); rezultatul este o abilitate caracteristică creierului feminin de a observa şi de a descifra fizionomiile şi de a interpreta tonalităţile vocii. În jurul vârstei de 7 luni şi sugarul băiat îşi poate da seama după expresia facială a mamei dacă ea este furioasă sau speriată, însă la 1 an el şi-a creat deja o anumită imunitate la expresiile ei, fiind în stare să le ignore cu uşurinţă (Maccoby, 1998);
- sugarii de sex feminin au o manifestare a capacităţii empatice mai mare comparativ cu cei de sex masculin; băieţii plâng mai puţin decât fetele ca reacţie la plânsetele altui bebeluş (Zahn-Waxler *et al.*, 1992);
- preşcolarii fete nu agreează jocurile dure, care încorporează competiţie, un nivel mare de agresivitate şi conflictualitate; jocul lor preferat se bazează pe cooperare, are de-a face cu simularea interacţiunilor dintre părinţi şi copii, iar rata de acceptare a schimbului de roluri în cadrul jocului este de 20 de ori mai mare comparativ cu covârstnicii băieţi (Maccoby, 1998);
- asumarea de riscuri este un alt aspect vizavi de care se observă diferenţe comportamentale semnificative; la vârsta de 27 de luni băieţii recurg mult mai des decât fetele la asumarea riscurilor şi la încălcarea regulilor, mai ales fără ştirea părinţilor (Maccoby, 1998);
- preferinţa pentru jocuri/jucării care presupun un activism fizic mai pronunţat este o caracteristică a comportamentului masculin; jucăriile băieţilor reflectă preferinţa pentru activarea grupelor mari de muşchi în timpul jocului, iar sporturile preferate

sunt cele care îngăduie exprimarea abilităţilor motorii, în special a propulsiei – proprii sau a diferitelor obiecte (Berenbaum *et al.*, 2008). Ca urmare a preferinţelor diferite pentru joc şi jucării, către sfârşitul perioadei preşcolare şi în primii ani de şcoală fetele prezintă o tendinţă tot mai mare de a se juca în grupuri mici, intime, în timp ce băieţii formează de obicei grupuri mari, organizate ierarhic şi structurate în jurul competiţiei ; de asemenea, s-a observat că fetele au acces la jucării mai ales prin intermediul negocierilor verbale, spre deosebire de băieţi, care se îmbrâncesc pentru a le dobândi (Brizendine, 2014, 136) ;
- la vârsta de 5 ani, pentru sarcini cognitive care presupun mişcarea şi orientarea spaţială, cum ar fi rotirea mentală a unui obiect, băieţii şi fetele folosesc zone cerebrale diferite ; se pare că activismul fizic accentuat al băieţilor este un avantaj pentru realizarea unor asemenea sarcini, băieţii gesticulând semnificativ mai mult atunci când explică o mişcare comparativ cu fetele (Brizendine, 2014, 38) ;
- şi desenele preşcolarilor şi şcolarilor mici fete şi băieţi exprimă diferenţe semnificative : fetele tind să deseneze mai mult siluete umane – femei şi fete, în special – flori şi fluturi, utilizând culori aprinse, strălucitoare şi aranjând personajele pe rânduri, la nivelul solului. Băieţii preferă să deseneze obiecte tehnice – arme, maşini, avioane, trenuri – aranjate în compoziţii panoramice şi folosind culori reci.

Toate aceste exprimări comportamentale tipice în funcţie de gen exprimă faptul că primul principiu de organizare al creierului este dat de gene şi hormoni, însă nu putem ignora restructurarea ulterioară ce rezultă din interacţiunile cu ceilalţi şi din învăţarea sistematică. Această restructurare este cu atât mai importantă cu cât s-a observat că, atunci când se urmăreşte procesul de formare a identităţii psihosexuale, pe măsură ce se avansează pe scara filogenetică şi se analizează speciile cele mai evoluate, interacţiunile psihice dintre pui şi cel care îl îngrijeşte joacă un rol tot mai semnificativ în determinarea comportamentului sexual, concomitent cu scăderea ponderii factorilor genetici şi hormonali (Kernberg, 2009, 19). Cu alte cuvinte, educaţia are rolul hotărâtor în formarea identităţii psihosexuale şi de aceea etapa de real interes pentru educatori este cea psihocomportamentală.

20.1.1. Etapa psihocomportamentală – abordarea psihanalitică

Psihanaliştii subliniază importanţa tonului emoţional al primelor interacţiuni cu mama în formarea identităţii psihosexuale. Utilizând mai ales studiile clinice, psihanaliştii au arătat că în cazul tulburărilor de identitate sexuală – în special în transexualism – nu pot fi decelate cauze genetice sau hormonale, responsabilă pentru această condiţie fiind patologia severă a interacţiunilor dintre bebeluş şi părinţi.

Psihanaliştii afirmă că principalul mecanism care are loc în această etapă este identificarea. Condiţia primordială de la care se porneşte în procesul de formare a identităţii psihosexuale este „bisexualitatea psihică originară", dată de identificarea inconştientă a bebeluşului cu ambii părinţi. În cursul interacţiunilor cu mama, care satisface toate nevoile sugarului, se elaborează treptat două tipuri de reprezentări, iniţial separate şi diferite : reprezentarea de obiect şi reprezentarea de sine. Dacă mama este prezentă şi satisface la timp şi cu dragoste nevoile sugarului, atunci acesta îşi elaborează o reprezentare de obiect

de tipul „în întregime bun" şi o repezentare de sine de acelaşi tip. Ori de câte ori mama nu este prezentă şi nu satisface la timp şi complet nevoile sugarului, rezultă reprezentarea de obiect, dar şi de sine, de tipul „în întregime rău". Din dinamica acestor tipuri de interacţiune se formează treptat una dominantă, care topeşte reprezentarea de obiect şi cea de sine în una singură, ce constituie baza identităţii psihosexuale. Identitatea se construieşte din identificări cu relaţia cu un obiect, şi nu cu obiectul în sine. „Aceasta implică o identificare atât cu sine, cât şi cu celălalt în interacţiune şi internalizarea rolurilor reciproce ale respectivei interacţiuni... în măsura în care un copil de sex masculin, de exemplu, se trăieşte pe sine ca un copil de sex masculin iubit de mama lui, el se identifică cu rolul unui copil de sex masculin şi cu rolul mamei de sex feminin. Astfel, el dobândeşte capacitatea în interacţiunile ulterioare de a-şi actualiza reprezentarea de sine, proiectând în acelaşi timp reprezentarea mamei asupra altei femei" (Kernberg, 2009, 36). Astfel se cristalizează treptat identitatea nucleară de gen.

La vârsta de 2-3 ani, identitatea de gen este exprimată verbal, deci conştientizată; copilul verbalizează „sunt fată" sau „sunt băiat". Principalul factor al etapei psihocomportamentale îl reprezintă învăţarea socială, copiii fiind îndemnaţi în mediul lor de socializare să se poarte „ca un băiat" sau „ca o fată".

20.1.2. Etapa psihocomportamentală – perspectiva cognitivistă. Identificarea prin cunoaştere

Spre deosebire de reprezentanţii învăţării sociale, L. Kohlberg argumentează că „viziunea sex-rol specifică unui copil este rezultatul activităţii copilului de structurare a propriei sale experienţe; copiii nu sunt produsele pasive ale antrenamentului social" (Kohlberg, 1985, 85), precum şi că procesul de formare al unei identităţi sexuale nu este determinat numai de dorinţe instinctuale şi de identificare, ci şi de o parte a unui proces general de creştere/maturizare conceptuală (98). După Kohlberg, factorul crucial în achiziţia identităţii sexuale este de natură intelectuală – dezvoltarea abilităţii copilului de a se categoriza pe el însuşi ca băiat sau ca fată. Acest proces ar începe în jurul vârstei de 2 ani, când copilul a achiziţionat un sens distinct al indentităţii de sine şi când începe să îşi formeze concepte mai complexe. Odată formată, concepţia copilului referitoare la propria identitate sexuală este foarte dificil de schimbat şi se menţine indiferent de evoluţiile din mediul său social. Încercând să detalieze mecanismele psihologice ale acestei concepţii, psihologii vorbesc despre o *schemă de gen* definită ca o reţea de asociaţii, în acord cu concepţia culturală a mediului de socializare, despre sex-roluri, pe care copiii o folosesc pentru a-şi ghida comportamentul şi care ajută la structurarea percepţiilor lor asupra lumii/mediului lor de viaţă. Copiii preşcolari învaţă schemele de gen ale societăţii participând la evenimentele sociale, care le indică de fiecare dată anumite caracteristici relaţionate cu sexul lor.

Odată ce un copil a achiziţionat schema de gen şi identitatea sa sexuală de băiat sau de fată, el foloseşte această schemă pentru a alege activităţile dintre opţiunile prezente în mediul social după raţionamentul: „Sunt băiat, vreau să fac lucruri pe care le fac băieţii"; de aceea, oportunitatea de a face asemenea lucruri şi de a câştiga aprobarea tuturor făcându-le este o recompensă în sine pentru copil.

20.1.3. Cunoaşterea şi comportamentul în funcţie de sex-rol

Psihologii au observat că există o relaţie între apariţia primelor comportamente de sex-rol şi structurarea precoce a interpretării asupra a ceea ce adulţii intenţionează să transmită când utilizează etichetele „băiat" şi „fată". În perioada preşcolară, copiii dezvoltă treptat o concepţie bine articulată asupra a ceea ce înseamnă băiat sau fată în cultura lor şi care le normează comportamentul. În acest efort de sinteză a identităţii sexuale se pare că intervin atât factori sociali, cât şi biologici, întrucât s-a observat la copiii de 2 ani (care nu au achiziţionat încă stereotipurile de sex-rol) dezvoltarea unui stil specific de joc: băieţii se implică mai mult în activităţi fizice, în timp ce fetele sunt mai pasive, mai contemplative. S-a observat de asemenea (Cole şi Cole, 1989, 354) că la această vârstă copiii preferă să se joace cu jucării neutre din punct de vedere sexual şi potrivite în aceeaşi măsură fetelor şi băieţilor, ceea ce ar sugera că la această vârstă copiii nu şi-au structurat preferinţele legate de identitatea sexuală. Adepţii învăţării sociale evidenţiază rolul adulţilor care le oferă copiilor jucăriile pe care le consideră adecvate după stereotipurile de sex-rol şi care îi recompensează pe copii jucându-se cu ei şi cu aceste jucării. În orice caz, până la vârsta de 3 ani un copil poate categoriza corect bărbaţii şi femeile îmbrăcaţi stereotip, identic, în diverse fotografii, dar eşuează în aceeaşi sarcină când este vorba despre subiecţi copii şi nu pot estima preferinţa pentru un anume tip de jucărie în funcţie de sexul altui copil (Cole şi Cole, 1989, 352). La vârsta de 3 ani el devine însă capabil să realizeze aceste sarcini, deşi nu ştie să spună dacă va deveni mamă sau tată. Între 3 şi 4 ani conceptele de *bărbat/femeie* încep să influenţeze preferinţele personale ale copiilor pentru anumite comportamente, iar între 4 şi 5 ani, aşa cum au observat cei mai mulţi educatori în jocurile bazate pe imaginaţie şi în interacţiunile din clasă, copiii arată că înţeleg clar că sunt băieţi şi fete şi care sunt comportamentele potrivite pentru ei. La sfârşitul perioadei preşcolare (6-7 ani), copiii au achiziţionat o concepţie stabilă despre identitatea lor sexuală şi încep să imite clar comportamentele caracterizate drept adecvate în funcţie de sex-rol. Stabilitatea acestei concepţii este explicată de psihologi prin faptul că acum copiii înţeleg că identitatea lor sexuală este permanentă. Dacă într-un experiment realizat de L. Kohlberg copiii de 4 ani credeau că este posibil ca un câine să devină pisică, iar o persoană să îşi schimbe sexul, copiii de 6 ani au negat ferm această posibilitate (Kohlberg, 1985, 88). Deci, achiziţia identităţii sexuale şi a ideii de permanenţă sunt posibile în jurul vârstei de 6 ani ca urmare a dezvoltării cognitive generale a copiilor. În ceea ce priveşte dezvoltarea cognitivă şi conştientizarea identităţii de sex/gen, evoluţia acestor procese poate fi redată schematic astfel (Haas şi Haas, 1990, 162):

- la 2 ani se realizează achiziţia identităţii personale de gen: copilul ştie şi verbalizează „Sunt fată/băiat";
- la 3 ani este posibilă clasificarea celorlalţi copii după criterii de sex/gen; copilul clasifică corect „X este băiat/fată";
- la 3 ani este posibilă şi clasificarea adulţilor după criterii de sex/gen; copilul afirmă „Mama e femeie";
- la 4 ani apare preferinţa pentru obiectele/proprietăţile asociate cu propriul sex; fetiţa afirmă „Roz/roşu e mai frumos decât albastru";
- la 4 ani s-au cristalizat expectaţii rigide după gen; copilul afirmă „Băieţii au părul scurt";

- la 4 ani s-au cristalizat comportamentele de sex-rol ; fetiţa afirmă „Gătesc pentru că sunt fată" ;
- la 5 ani se observă identificarea cu părintele de acelaşi sex ; copilul vrea să fie ca mama/tata ;
- la 13 ani se produce flexibilizarea stereotipurilor de sex/gen, adolescentul fiind convins, de exemplu, că şi fetele pot pilota avioane.

20.2. Specificul manifestării sexualităţii la copilul mic şi preşcolar

Fiinţele umane sunt sexuale din momentul în care se nasc şi am putea spune, pe baza caracteristicilor procesului de sexualizare, chiar dinainte de a se naşte. Lumea occidentală fie a negat sexualitatea copiilor, fie a preferat să evite subiectul până la S. Freud ; acesta a fost primul care a afirmat că încă din primii ani de viaţă copiii nu sunt absenţi sau neutri din punct de vedere sexual : „Pare cert faptul că nou-născutul aduce cu sine un germene de impulsuri sexuale... viaţa sexuală a copiilor, de cele mai multe ori în jurul vârstei de 3 sau 4 ani, se manifestă sub o formă accesibilă observaţiei" (Freud, 1994, 102).

Sexualitatea infantilă are caracteristici specifice determinate de absenţa funcţionării glandelor sexuale, de imaturitatea funcţională a organelor genitale şi a celorlalte caractere sexuale morfologice secundare. Ca urmare, sexualitatea copiilor are un caracter nediferenţiat şi difuz, ea neavând încă o alură de activitate vitală, intensă, ci fiind numai un tip de activitate erotică, cu o mare încărcătură emoţională. După S. Freud, principala caracteristică a vieţii sexuale a copilului constă în faptul că el este „esenţialmente autoerotic (îşi află obiectul în propriul său corp) şi că impulsiile sale parţiale sunt absolut nelegate între ele şi aspiră, independent una de alta, să dobândească plăcerea" (Freud, 1994, 116). Spre deosebire de sexualitatea infantilă, cea a adultului se caracterizează nu atât prin subordonarea plăcerii sexuale funcţiei de reproducere, cât printr-o configuraţie stabilă a impulsurilor sexuale, ce urmăresc realizarea scopului sexual cu ajutorul unui obiect sexual străin de corpul individului. După C. Enăchescu (2000, 67 şi urm.), sexualitatea copiilor se prezintă nediferenţiat şi se dezvoltă/se diferenţiază progresiv, pe măsură ce procesul dezvoltării psihice avansează. După A. Hesnard – citat de C. Enăchescu –, sexualitatea copilului mic trebuie conectată mai mult cu viaţa instinctuală a copilului, fiind o formă particulară de autosexualitate, ca etapă pregătitoare instinctului sexual al viitorului adult. În primii ani de viaţă, manifestările instinctului sexual îmbracă mai mult aspectul unor reacţii de tip vegetativ sau al reacţiilor motorii cu caracter automat care oferă copilului plăcerea solitară.

Încercând să caracterizeze aspectul instinctual nediferenţiat al sexualităţii infantile şi pornind de la tezele psihanalizei, A. Hesnard identifică următoarele componente ale activităţii erotice infantile :

a) instinctul de nutriţie : la copilul mic, plăcerea de a suge (S. Freud defineşte gura copilului în primul an de viaţă ca organ erogen) şi suferinţa determinată de absenţa sursei de hrană sunt coordonatele vieţii instinctual-afective ;
b) nevoia de joc este domeniul în care se manifestă tendinţele sexuale şi oferă mari posibilităţi formative prin socializare. Astfel, obiectul jocului – fetele se joacă cu

păpuşile, băieţii preferă jocul fizic, violent – devine un mijloc de învăţare socială a stereotipurilor de rol-sex ;

c) nevoia de autoerotism se manifestă prin curiozitatea corporală a copilului, sugerea degetului, masturbare etc. ;
d) manifestările emoţionale presexuale sunt ataşamentul şi gelozia ;
e) rolul funcţiilor intestinale în cadrul sexualităţii infantile a fost pus în evidenţă de psihanaliză, care a arătat că urinarea şi defecaţia oferă senzaţii fizice agreabile ;
f) plăcerea solitară se manifestă în autoizolarea copilului şi în centrarea atenţiei pe organele genitale. Este un tip de manifestare care, exploatând sensibilitatea sexuală localizată la nivelul organelor genitale, oferă subiectului plăcerea difuză ;
g) revelaţiile erotice apar pe măsură ce se cristalizează curiozitatea sexuală şi se conştientizează existenţa sexualităţii. Toţi copiii sănătoşi dezvoltă curiozitate în legătură cu sexualitatea, pun întrebări, discută între ei şi chiar îşi imaginează diverse aspecte ale manifestării sexualităţii. Dacă acestei curiozităţi nu i se răspunde cu onestitate (adulţii încercând să impună interdicţii şi să cenzureze curiozitatea sexuală a copilului), rezultatul în timp poate fi autoizolarea individului, sentimentul de culpabilitate vizavi de propria sexualitate.

Din cele de mai sus rezultă că la copilul mic simţul erotic are caracterul unei plăceri în sine, resimţită mai mult ca o emoţie vegetativă specifică. S. Freud a atras atenţia pentru prima dată că la naştere copiii sunt fiinţe sexuale. Reprezentanţii psihanalizei au remarcat acelaşi specific al sexualităţii infantile şi anume caracterul difuz, nediferenţiat, polimorf. Analiza de factură psihanalitică a sexualităţii infantile porneşte de la considerarea excitaţiilor primite de nou-născut în cursul primelor sale interacţiuni cu adultul. Primele obiecte sexuale din viaţa copilului sunt persoanele care îl îngrijesc, familia restrânsă (Stekel, 1997, 86-87). Diferitele excitaţii produse de hrănirea copilului, de îmbăiere, de schimbarea scutecelor ori de manifestarea directă a tandreţei faţă de copil sunt considerate de Freud similare în efectul lor cu iubirea sexuală (Freud, 1994, 106). Relaţia copilului cu persoana care îl îngrijeşte, cu mama în general, este o sursă inepuizabilă de excitaţie sexuală şi de satisfacţie, prin legănat, sărut, mângâiere. Natura sexuală a senzaţiilor trăite de sugar în cursul alăptării, de exemplu, este explicată de Freud în această manieră : „Desfătarea de a suge este legată de istovirea întregii capacităţi de concentrare a atenţiei, ducând fie la adormire, fie chiar la o reacţie motorie de felul orgasmului. Nu rareori cu desfătarea de a suge se combină atingerea şi frecarea unei porţiuni de corp de o sensibilitate aparte, sânul, organele genitale externe. Pe această cale, mulţi copii ajung de la supt la masturbare” (104).

Pe de altă parte, mama, prin manifestările ei de tandreţe faţă de copil şi prin modul în care îl îngrijeşte, îi dăruieşte sentimente care îşi au originea în propria sa viaţă sexuală ; mângâindu-l, sărutându-l şi legănându-l, mama îşi tratează copilul „ca pe un înlocuitor cu valoare deplină a obiectului sexual” (Freud, 1994, 142). Toate aceste gesturi de tandreţe, pe care le mama le consideră acte de dragoste pură, asexuală, trezesc impulsul sexual al copilului şi pregătesc intensitatea de mai târziu a acestui impuls. Pentru copilul mic, tonul primelor relaţii cu mama va avea drept consecinţă dezvoltarea sexualităţii conform unei dispoziţii polimorf perverse deoarece el va învăţa să caute satisfacţia, să obţină un câştig de plăcere, pornind de la toate zonele corpului.

Frecvent, adulţii ajung să conştientizeze sexualitatea copiilor lor când îi văd în primul an de viaţă explorându-şi organele genitale, dar pot fi puse în evidenţă stări similare erecţiei la bărbatul adult şi lubrifierii vaginului la fete încă din primele săptămâni de viaţă. Ambele sunt reacţii reflexe şi arată că dezvoltarea sexuală a copilului a început; erecţiile spontane se produc la sugarii sănătoşi în primele trei luni de la naştere şi exprimă nivelul concentraţiei de testosteron din sânge (Măicănescu-Georgescu, 1995, 14). Interesul sexual şi activitatea copilului mic nu se limitează numai la explorarea zonei genitale, bebeluşii fiind foarte receptivi la contactul tegument la tegument; apropierea corporală, mângâierea, presiunea atingerii de o anumită intensitate îl determină pe sugar să zâmbească şi să îşi manifeste vocal plăcerea. Asemenea contacte nu sunt sexuale, nu au o semnificaţie sexuală, dar demonstrează că pot determina plăcerea senzuală a copilului.

Pe măsură ce creşte capacitatea de coordonare a mişcărilor mâinii, copii încep să îşi atingă organele genitale; după luna a opta de viaţă majoritatea copiilor manifestă aceste comportamente (Wolman şi Money, 1980, 79). Abilitatea motorie care îi permite copilului să îşi atingă sistematic organele genitale este suficient de dezvoltată la începutul celui de-al doilea an de viaţă pentru a-i da posibilitatea să se masturbeze. După A. Kinsey (*apud* Haas şi Haas, 1990), deşi doar un mic procent dintre copiii de până la 1 an pot avea un orgasm, în cursul celui de-al doilea an de viaţă majoritatea copiilor pot ajunge la o formă de orgasm. Tehnicile de masturbare sunt foarte creative, copiii folosind păpuşi, caiete, cărţi, perne, pături, jucării. Unii părinţi sunt foarte afectaţi când observă activitatea cu caracter sexual a copilului lor, devenind aproape fobici când trebuie să îşi atingă copilul la îmbăiere, la schimbarea scutecelor sau la îmbrăcat-dezbrăcat; teama lor este determinată de dorinţa de a nu reedita plăcerea copilului prin atingerea organelor genitale.

Între 2 şi 3 ani apare interesul afectiv şi chiar cel sexual faţă de ceilalţi. Uneori, nevoi de ordin sexual explică implicarea copiilor într-o serie de activităţi fizice precum lupta, trânta, tumbe etc. În această perioadă a ontogenezei copiii îşi manifestă interesul sexual prin atingerea, sărutarea celorlalţi sau prin atenţia acordată organelor genitale ale altui copil, care exprimă atât emoţie, cât şi curiozitate. Atât fetiţele, cât şi băieţii manifestă frecvent comportamente precum sărutul, îmbrăţişarea, atingerea, trânta, studierea-compararea organelor genitale – toate acestea fiind o sursă de plăcere pentru copii. Se estimează că aproximativ jumătate dintre adulţi îşi pot aminti din propria copilărie asemenea jocuri erotice bazate pe combinaţia între curiozitate şi plăcere. De asemenea, activităţile de toaletă corporală sunt fascinante pentru copil. Datorită proximităţii dintre organele şi funcţiile excretoare şi cele sexuale, copiii trăiesc o anumită confuzie între acestea. Etichetarea de către adulţi ca „murdar" atât a masturbării, cât şi a defecaţiei poate sugera copiilor că micţiunea sau urinarea sunt forme de activitate sexuală.

În perioada preşcolară (3-6/7 ani) copilul începe să resimtă solicitările instinctelor în afara propriului său corp, asociate cu activitatea productivă a imaginaţiei; el ocupă locul central în cadrul acestei sfere de preocupări de tip narcisic. Notele dominante ale sexualităţii în perioada preşcolară sunt:

- finalitatea sexuală este restrânsă la o voluptate difuză şi autoerotică;
- electivitatea este slabă fizic şi orientată exclusiv către mamă/tată şi rude, dar în sens psihologic;
- aptitudinea realizatoare este deosebit de redusă şi are caracter negenital.

În jurul vârstei de 5 ani progresul în planul maturităţii biologice este considerabil; atât băieţii, cât şi fetele sunt capabili de un foarte bun control fizic-motor şi datorită

dezvoltării anatomice şi hormonale sunt mai capabili să îşi manifeste sexualitatea. De aceea, nu trebuie să ne surprindă faptul că până la vârsta de 5 ani, aproximativ jumătate dintre copii au experimentat orgasmul ca rezultat al masturbării (Roberts, 1988, 95). Tot în jurul vârstei de 5 ani, sărutul, îmbrăţişarea, atingerea sunt realizate cu acurateţe de copii şi sunt destul de frecvent întâlnite. Unele dintre aceste conduite sunt manifestate în relaţie cu adulţii şi reprezintă o manifestare a afecţiunii, altele sunt manifestate în relaţie cu alţi copii şi reprezintă o formă de joc erotic.

În perioada frecventării grădiniţei pot fi observate relaţii preferenţiale ale copiilor şi chiar parteneriate afective stabile. Idilele de la grădiniţă au multe dintre caracteristicile poveştilor romantice care se produc în adolescenţă : băiatul sau fata îşi aşteaptă prietenul, îi zâmbeşte cu căldură, se uită cu dragoste la el, îl ţine de mână, îl îmbrăţişează, îi caută compania, îi rezervă locul de lângă el la orice activitate. Pot avea loc acum chiar şi experimente secrete cu caracter fizic : descoperirea organelor genitale, compararea şi atingerea lor. Când există semne evidente că doi copii care frecventează aceeaşi grupă la grădiniţă se plac, ceilalţi copii observă şi îi pot tachina sau ridiculiza. De asemenea, printre copiii de grădiniţă specularea cu privire la preferinţele interpersonale sau la căsătoriile ulterioare dintre ei sunt un fenomen frecvent şi comun.

Începând cu 6-7 ani se extinde curiozitatea sexuală în legătură cu caracteristicile sexuale ale adulţilor – sâni, penis, comportamentul lor sexual. Comportamentul sexual al adulţilor/părinţilor devine obiectul atenţiei copiilor, care pot avea ocazia să îi vadă pe aceştia în diverse forme de manifestare a sexualităţii. Curiozitatea copiilor poate lua acum şi forma agresiunii îndreptată spre copiii mai mici ; aceştia pot fi dezbrăcaţi, studiaţi, forţaţi să se implice în conversaţii despre sexualitate sau în comportamente sexuale propriu-zise.

20.3. Rolul familiei în educarea sexualităţii preşcolarului şi şcolarului mic

Părinţii anxioşi în legătură cu propria sexualitate manifestă de obicei teamă, nelinişte şi faţă de maturizarea copiilor. Asemenea părinţi vor tinde să reprime curiozitatea sexuală a copiilor, argumentând fie că este un subiect prohibit, fie că sunt prea mici pentru a-l aborda. Ineficienţa multor părinţi ca primii educatori ai sexualităţii copilului se poate explica prin (Băban, 2001, 146-147) :

a) teama adulţilor că discutarea subiectelor legate de sexualitate fie le va strica imaginea, fie îi va determina pe copii să încerce să experimenteze ceea ce li se prezintă ;
b) părinţii nu valorizează adecvat sexualitatea în general (o consideră o latură ruşinoasă, murdară a existenţei) sau doar anumite atitudini, valori, comportamente sexuale ;
c) părinţii se tem că nu vor şti să dea explicaţii/răspunsuri la toate întrebările copilului ;
d) dorinţa părinţilor de a-şi proteja copiii, de a-i ţine departe de universul sexualităţii, urmată de dorinţa de a nu le suscita sentimente de teamă, culpabilitate, jenă, ruşine ;
e) incapacitatea părinţilor de a-şi adapta comunicarea despre sexualitate la nivelul dezvoltării emoţionale şi intelectuale a copiilor.

Datorită tuturor acestor factori, în perioada copilăriei cea mai comună sursă de informaţii despre sexualitate o reprezintă ceilalţi copii, de aceeaşi vârstă sau mai mari, care

transmit frecvent informaţii eronate şi mituri. Uneori, părinţii le oferă copiilor cărţi, găsind că aceasta este cea mai confortabilă cale de informare sexuală. Informarea sexuală este importantă, dar procedând astfel nu se angajează o comunicare veritabilă părinte-copil de natură să îl ajute pe acesta să interpreteze corect atitudinile/valorile sexuale, să îl susţină moral şi emoţional în demersul înţelegerii sexualităţii umane. Teoretic, părinţii sunt educatorii cei mai indicaţi pentru a le vorbi copiilor lor despre sexualitate, nu numai deoarece copiii au încredere în ei, îi admiră, ci şi pentru că ei par disponibili să discute neclarităţile şi temerile lor. Părinţii ar trebui să le ofere copiilor un model de maturitate şi de responsabilitate inclusiv abordând în modul cel mai deschis şi mai sincer problemele de sexualitate ridicate de copiii lor.

Trei procese majore caracterizează ceea ce părinţi şi educatorii le comunică preşcolarilor despre sexualitate (Mahoney, 1983, 94-97) :

a) *a judeca fără a denumi* ; părinţii şi educatorii judecă o serie de comportamente cu conotaţie sexuală ale copilului fără să le denumească ; de exemplu, atunci când reacţionează negativ la actul copilului de a-şi atinge organele genitale, ei folosesc mai mult cuvinte care interzic gestul şi evită să-l numească ; ei spun : „Încetează" sau „Nu mai face asta" şi mult mai puţin frecvent „Nu te mai masturba". Această atitudine prohibitivă este rezultatul atribuirii de către adulţi a unor semnificaţii şi motivaţii sexuale la copii. Preşcolarii se angajează de cele mai multe ori la întâmplare în activităţi care pot fi caracterizate ca joc sexual de către adulţi. Iniţial, atingerea organelor sexuale ia forma mai mult a unei explorări care, dacă determină plăcere, are toate şansele de fi repetată. Definirea ca joc sexual într-o asemenea situaţie aparţine părinţilor, şi nu copilului, care încă nu înţelege clar ce înseamnă *sexual*. Dar, în schimb, preşcolarul înţelege clar semnificaţia interzicerii acestui gest de către adult, realizând că reacţia negativă a adultului are o legătură cu o anume parte a corpului care, de asemenea, nu a fost numită. El va face, mai devreme sau mai târziu, asocierea între interdicţie, atitudinea adulţilor şi organele genitale şi astfel se elaborează premisa pentru structurarea unei atitudini eronate faţă de propria sexualitate ;
b) *învăţarea cuvintelor fără semnificaţie (nedefinite)*. Preşcolarii pot învăţa cuvinte fără să înveţe şi actele sau obiectele pe care le semnifică acestea. Cuvintele cu semnificaţie sexuală sunt prezente în lumea preşcolarilor şi devin parte a vocabularului lor prin imitare. Când preşcolarii verbalizează un cuvânt cu semnificaţie sexuală, adulţii îi admonestează, fără însă a le explica semnificaţia cuvântului verbalizat. Din nou, preşcolarii au parte de o lecţie prohibitivă şi misterioasă ; preşcolarii realizează că semnificaţia cuvântului reprezintă ceva ce nu le place adulţilor să audă pronunţat de ei, dar din ce motiv rămâne în continuare un mister. Mai târziu, când copilul va învăţa de la covârstnici sau prin alte mijloace care este semnificaţia adevărată a unor asemenea cuvinte, va face din nou conexiunea între sexualitate şi interdicţie.
c) *etichetarea greşită*. În mod curent preşcolarii învaţă de la educatorii lor să denumească greşit actele şi obiectele de natură sexuală. De exemplu, ei învaţă că au „cocoşel" şi „păsărică" în loc de penis şi vagin, că au apărut pe lume pentru că „mama şi tata s-au iubit foarte mult" şi nu în urma unei relaţii sexuale ş.a.m.d.

Un aspect particular al ocultării informaţiei despre sexualitate îl reprezintă miturile prezente, spun antropologii, în toate culturile. Folosite frecvent în perioada preşcolarităţii, ele sunt rezultatul interdicţiilor şi al tabuurilor impuse de normele morale şi relaţiile

sociale. Aceste mituri sexuale au un impact deosebit de puternic asupra imaginaţiei şi prelucrării cognitive a infomaţiilor despre sexualitate, preşcolarii realizând elaborări de o mare nuanţare şi complexitate pe tema sexualităţii pornind de la mituri. S. Freud identifică drept principale teorii pe care copiii le dezvoltă pornind de la mituri şi de la observaţiile lor personale : *teoriile privind naşterea* (copilul ar ieşi din corpul mamei prin piept, prin buric, prin burta despicată de medic – asemenea situaţiei din basmul *Scufiţa Roşie* – sau ar fi eliminat asemenea materiilor fecale), *concepţia sadică referitoare la relaţiile sexuale* (interpretate ca o formă specifică de agresiune a tatălui faţă de mamă), *concepţia referitoare la universalitatea penisului* (Freud, 1994, 114-116).

Toate miturile sexuale au la bază câteva teme fundamentale : procrearea, naşterea şi relaţiile sexuale (Enăchescu, 2000, 250-253). Mitul procreării are la bază, din punct de vedere antropologic, mobilizarea unor energii misterioase pentru a crea, a face un om nou. La întrebarea „Cum apar copiii ? ", de-a lungul timpului s-au formulat două explicaţii arhetipale majore (ce ar aparţine, după C.G. Jung, inconştientului colectiv) ce se exprimă în mitul genezei sau în mitul concepţiei imaculate şi în modelul care ocoleşte tema genezei apelând la barză, îngeraş etc. pentru a explica modul în care apar copiii pe lume. În ambele variante, explicaţia oferită copiilor este conformă cu valorile morale, care au rolul de a spăla sau a purifica relaţiile sexuale, dându-le o formă acceptabilă şi circulabilă social. Referindu-se la efectul acestor mituri asupra încrederii copilului în adult, S. Freud observa că „fabula cu barza nu ţine de teoriile sexuale concepute de copii ; dimpotrivă, observarea animalelor, care îşi ascund atât de puţin viaţa sexuală şi de care copilul se simte atât de apropiat, este aceea care întăreşte incredulitatea copilului" (Freud, 1994, 50).

Mitul naşterii are de asemenea rădăcini arhetipale şi constă în a învesti acest eveniment cu un halou special, miraculos, misterios. Prin miracolul naşterii i s-au transferat celui născut astfel virtuţi speciale, calităţi supraomeneşti. Mitul naşterii copilului obişnuit urmăreşte ştergerea participării instinctuale : copilul nu se naşte, el este adus de barză, temă simbolică ce poate asigura puritatea morală a genitorilor şi, concomitent, idealizează şi copilul, raportându-l la sacralitate prin venirea de sus cu barza.

Mitul relaţiei sexuale urmăreşte să substituie sexualităţii caracterizate prin manifestările instinctuale relaţiile dintre sexe caracterizate prin respect, tandreţe, întrajutorare. Puterea evocatoare a mitului, pe de o parte, şi curiozitatea şi capacitatea de observaţie ale copilului, pe de altă parte, explică de ce toate generaţiile de copii s-au jucat „de-a mama şi de-a tata" sau „de-a doctorul", urmărind să descopere semnificaţia precisă a mitului.

Consecinţele acestui proces de (dez)informare sexuală a preşcolarilor sunt importante ; mai întâi, în absenţa informaţiilor concrete şi în condiţiile misterului întreţinut de adulţi, are loc o elaborare în planul fantasticului asupra sexualităţii. Preşcolarii ştiu că se întâmplă ceva între adulţi, între mama şi tata, dar imaginea a ceea ce se întâmplă este fragmentată, confuză şi nu este nici măcar sexuală în mintea copilului. Copilul încearcă să îşi explice misterul prin elaborări fantastice, încântătoare uneori, bazate pe mici porţiuni de informaţie pe care le deţine şi pe capacitatea sa de a imagina. În acest proces de reconstrucţie în plan imaginar a sexualităţii adulţilor intervin informaţiile furnizate de ceilalţi copii, aflaţi şi ei în urmărirea misterului. Covârstnicii continuă procesul de învăţare socială început de părinţi, contribuind la dezvoltarea elaborărilor despre sexualitate. O altă consecinţă a procesului de învăţare sexuală din perioada preşcolară este asocierea

sexualităţii (a organelor genitale) cu etichetele „murdar", „ruşine", „interzis". Singura certitudine pentru preşcolari de-a lungul acestui proces de învăţare socială este interdicţia: de a-şi atinge organele genitale, de a vorbi despre anumite lucruri, de a pune întrebări.

Bineînţeles că, pentru a le oferi copiilor o educaţie sexuală de calitate, părinţii înşişi ar trebui să fie bine informaţi, să înţeleagă şi să folosească termeni de specialitate – să cunoască sexualitatea umană dintr-o perspectivă mai generală şi mai profundă decât cea asigurată exclusiv de propria experienţă sexuală. Înainte însă de aspectul informativ primează atitudinea deschisă şi matură a adulţilor faţă de curiozitatea şi/sau comportamentul sexual al copilului, dorinţa de a nu-l lăsa la discreţia informaţiilor sexuale oferite de ceilalţi covârstnici. Deci, chiar şi atunci când nu este un adevărat „expert", părintele poate face o educaţie sexuală de calitate dacă:

- la vârsta copilului de 2-4 ani recunoaşte interesul copilului faţă de diferenţele dintre femeie şi bărbat şi încearcă să i le explice; încearcă să explice rolul femeii şi al bărbatului în reproducere şi schiţează procesul apariţiei pe lume a copiilor fără a recurge la mituri; dacă observă că ocazional copilul îşi atinge organele genitale, în loc să îl sperie sau să îl culpabilizeze îl învaţă că aceasta este o activitate care trebuie să se desfăşoare în intimitate; foloseşte termeni ştiinţifici pentru a denumi părţile corpului;
- între 5 şi 8 ani discută cu copilul despre sentimente, afecţiune, iubire şi atracţie sexuală; explică înţelesul unor termeni obsceni şi circumstanţele folosirii lor sociale; conştientizează copilul asupra riscului de a fi abordat de persoane străine sau cunoscute, cu intenţii abuzive etc.

20.4. Rolul grădiniţei în educarea sexualităţii preşcolarului şi şcolarului mic

Cinci teme majore sunt obligatorii când vorbim despre educaţia sexuală formală a preşcolarilor: cunoaşterea propriului corp şi a diferenţelor dintre corpul feminin şi cel masculin, sexualitate şi naştere, masturbare, diferenţe şi stereotipuri de gen, abuz sexual.

20.4.1. Cunoaşterea corpului uman

La vârsta preşcolară educatorii pot începe educaţia sexuală abordând teme despre date fiziologice simple şi continuând (în cel mai bun caz) ceea ce au început părinţii să îi spună copilului. Alături de explicaţiile teoretice, sprijinite pe mijloace didactice adecvate, toaletele comune, mixte din grădiniţe ar contribui la risipirea secretului despre diferenţele sexuale (Hendrick, 1988, 267). Această politică educaţională şi instituţională ar oferi educatorilor oportunitatea să răspundă la întrebările determinate de observaţiile curente ale copiilor, de exemplu, de ce băieţii urinează stând în picioare, iar fetiţele, şezând. Este un prilej bun pentru educatori să afirme că fetele şi băieţii sunt anatomic diferiţi întrucât ele au vulvă şi ei, penis. Dacă fetiţele insistă să ştie de ce nu pot urina din poziţie verticală, educatorul le poate invita să încerce acest lucru, întrucât nu există o cale mai eficientă decât învăţarea din proprie experienţă.

În demersul explicativ anagajat de educator trebuie manifestată preocuparea constantă pentru a folosi termenii de specialitate: penis, vagin, vulvă etc. S-a observat o mai mare uşurinţă a educatorilor în a folosi termenii de specialitate ce descriu organele genitale masculine decât pe cele feminine, ceea ce s-a explicat psihologic prin faptul că organele genitale masculine sunt mai vizibile (Paglia, 1991, 16). Întrucât imaginea de sine a fiecărui copil este strâns legată de identitatea sexuală, educatorii trebuie să fie atenţi să îi înveţe pe copii că fiecare sex are un rol important în reproducere: atunci când vor fi mari, fetele vor avea şansa să îşi poarte copilul în uter, să îl nască şi să îl hrănească, în timp ce băieţii, când vor fi mari, îşi vor ajuta copilul să îşi înceapă existenţa şi să crească. După ce copilul se naşte, mama şi tata îl îngrijesc şi îl cresc împreună.

20.4.2. Sexualitate şi naştere

După explicarea procesului de reproducere, educatorii trebuie să fixeze cunoştinţele adresând întrebări simple, precise, de natură să contribuie la risipirea oricărei confuzii, de exemplu: unde se dezvoltă viitorul copil? De unde porneşte el când se naşte? Cum ajunge el în afara uterului mamei sale? ş.a.m.d. Diminuând sentimentele de jenă sau de confuzie, răspunsurile corecte la aceste întrebări vor clarifica principalele fapte fiziologice: copilul se dezvoltă în uterul mamei sale şi la naştere trece din uter în afara corpului mamei printr-un canal special pe care îl au femeile, situat între picioare, foarte aproape de orificiul prin care urinează.

Pentru preşcolarii care vor să ştie cum a ajuns copilul acolo, se va găsi o formulă adecvată pentru a spune adevărul, pornind, dacă este cazul, de la comportamentul animalelor sau de la reproducerea plantelor. Această abordare este optimă şi deoarece, atunci când copiii preşcolari văd animalele împerechindu-se, se pot speria crezând că se bat sau pot remarca atitudinea de supunere a femelei – atitudini pe care nu vrem ca preşcolarii să le asocieze cu comportamentul sexual uman. Pentru a evita asemenea neînţelegeri, specialiştii în educaţie sexuală recomandă soluţia adevărului, care poate fi exprimat mai mult sau mai puţin astfel: tatăl şi mama pornesc împreună viaţa/naşterea copilului atunci când se iubesc foarte mult şi sunt foarte apropiaţi; în asemenea situaţii, tatăl îşi introduce penisul în vaginul mamei şi un lichid trece astfel către uterul mamei, unde întâlneşte oul ei şi astfel copilul începe să crească. Această explicaţie ar fi de preferat deoarece este adevărată, corectă, menţionează rolul iubirii, al grijii şi al responsabilităţii reciproce ca parte importantă a experienţei sexuale.

Referitor la sexualitatea umană, una dintre dificultăţile abordării acestei teme este dată de promovarea superiorităţii heterosexualităţii (Surtees, 2005). Când se explică concepţia pe baza trimiterilor la rolul mamei şi al tatălui, se presupune automat că referinţa de bază în educaţia sexuală este perspectiva heterosexualităţii. Or, în societatea democratică sunt recunoscute şi drepturile minorităţilor sexuale, iar vizibilitatea socială a acestora este în creştere. Educaţia pentru toleranţă începe din primii ani de viaţă şi ar presupune din partea educatorilor conştientizarea riscului de a echivala sexualitatea umană cu heterosexualitatea şi explicarea diversităţii sexuale umane ca bază pentru acceptarea socială de mai târziu.

20.4.3. Masturbarea

Unii preşcolari se masturbează şi nu au sentimentul sau conştiinţa că impulsul lor este „rău" sau „murdar". Cercetările au evidenţiat că masturbarea este un fenomen comun atât la fete, cât şi la băieţi şi că se manifestă frecvent la vârsta preşcolară. Un studiu realizat în Norvegia la începutul anilor 1980 a arătat că peste 85% dintre educatorii din grădiniţe au observat că unii dintre copii se masturbează ocazional, iar 24% din educatori caracterizează frecvenţa masturbării la preşcolari ca fiind ridicată (Constantine şi Martinson, 1981, 57). Dacă educatorii acceptă că masturbarea este un fenomen natural şi frecvent, dar inacceptabil în public, intervenţia educativă cea mai indicată în acest caz constă în a i se explica în particular copilului că, în pofida senzaţiei de plăcere pe care o oferă, oamenii au acest comportament când sunt singuri ; deci, soluţia nu este culpabilizarea copilului sau etichetarea negativă a practicii, ci acceptarea, transmiterea unui mesaj clar de înţelegere şi delegarea responsabilităţii către copil de a-şi asuma controlul asupra acestui comportament, manifestându-l doar când este singur.

20.4.4. Stereotipuri şi roluri sociale. Educaţia pentru echitate de gen

În dezvoltarea identităţii lor sexuale, în conştientizarea rolurilor sexuale, copiii sunt adesea recompensaţi pentru comportamente ce corespund expectanţelor de gen ale adulţilor. Se pot pune în evidenţă numeroase comportamente pentru care un sex este recompensat, în timp ce celălalt sex este ignorat sau chiar pedepsit. De exemplu, o fetiţă preocupată să rămână curată, îngrijită, elegantă, împodobită – conformându-se modelului mamei – este încurajată să continue astfel, în timp ce un băiat care ar avea acelaşi comportament ar fi admonestat fie de părinţi, fie de ceilalţi covârstnici. Dacă fetele manifestă preferinţă pentru activism fizic, jucându-se împreună cu băieţii, dorinţa lor trebuie primită bine de educatori şi nu trebuie descurajată sau etichetată.

În legătură cu preocuparea de a oferi aceleaşi oportunităţi educative fetelor şi băieţilor, o temă centrală în educaţia sexuală şcolară modernă este educarea în vederea egalităţii-echităţii de gen, a educaţiei nonsexiste. S-a observat că în majoritatea materialelor educative destinate preşcolarilor şi şcolarilor mici şi care abordează viaţa de familie, mama şi tatăl sunt ipostaziaţi în roluri stereotipe, tradiţionale : mama găteşte, spală, face curăţenie, creşte-educă copiii, în timp ce tata este preocupat de unelte, reparaţii, maşină, sport, serviciu. Nu numai cărţile destinate copiilor propun o asemenea viziune asupra rolurilor de gen, ci şi programele de televiziune şi filmele (să evocăm doar reclamele la detergenţi) portretizează femeia în rolul ei domestic, iar bărbatul în rolul său social, profesional, de lider. Întreaga cultură produce şi reproduce în forme mai mult sau mai puţin subtile stereotipurile de sex-rol, iar rezultatul în timp al acestui fenomen îl reprezintă tinerele care aspiră să devină soţii şi tinerii care vor să devină „cap de familie" ; adulţii formaţi în spiritul concepţiei tradiţionaliste asupra rolului sexual vor dori parteneri formaţi în spiritul aceleiaşi viziuni tradiţionaliste.

Pentru a contribui la realizarea unei egalizări reale a şanselor între sexe, în ultimii ani educaţia şcolară şi preşcolară a început să manifeste o grijă deosebită faţă de modul în care prezintă rolurile de gen şi faţă de modul în care încurajează ambele sexe către performanţă.

S-a demonstrat că, dacă preşcolarilor, copiilor în general, li se oferă oportunităţi pentru a se juca împreună – băieţi şi fete –, ei vor fi încurajaţi să aibă o atitudine mai deschisă faţă de rolurile de gen. Rolul cel mai important al educatorilor în contextul educaţiei pentru echitate de gen constă în a oferi motive cât mai diverse pentru jocul împreună şi în a corecta distribuţia rolurilor în joc după stereotipurile de gen tradiţionale; scopul urmărit este ca toţi copiii, băieţi şi fete, să înveţe deprinderile utile, respingând clasificarea „potrivit pentru o fată sau pentru un băiat". Alături de joc – jocul cu rol tematic sau jocul iniţiat şi normat de copiii înşişi –, abordarea teoretică a chestiunii egalităţii de gen se dovedeşte utilă (Welton şi Mallan, 1988, 204-206); copiii pot fi încurajaţi să observe şi să discute cu educatorii practicile sexiste din mediul lor de viaţă. Educatorul poate urmări obiective precum:

a) copiii să identifice situaţiile de sexism din viaţa lor;
b) să explice de ce apar şi de ce se menţin asemenea practici; să identifice cazurile de sexism din cărţile, programele de televiziune sau filmele urmărite;
c) să identifice practicile discriminatorii din sport, arte şi să le explice;
d) să înţeleagă şi să aprecieze nevoia femeilor de a avea şanse egale de dezvoltare intelectuală, socială şi fizică.

În acest demers, cooperarea cu părinţii sau folosirea părinţilor ca resursă în învăţare este o abordare foarte eficientă.

20.4.5. Abuzul sexual

În ultimele decenii în mai multe grădiniţe şi şcoli primare din ţările occidentale s-au derulat programe educaţionale cu scopul prevenirii abuzului sexual. Din experienţa educaţională acumulată, s-a observat că, dacă se axează doar pe latura instructivă, programele nu sunt eficiente; în schimb, dacă alături de informare aceste programe urmăresc să formeze şi competenţe emoţionale şi sociale corespunzătoare, atunci ele îşi triplează eficienţa preventivă (Goleman, 2008, 326-327).

Dacă grădiniţa nu urmăreşte asemenea obiective şi nu realizează asemenea programe, educatorii pot aborda subiectul abuzului asupra copilului prin mijloace proprii, prezentând fenomenul, cauzele şi formele sale de manifestare într-un mod simplu şi care să nu pară ameninţător pentru copil. Preşcolarii care au noţiuni despre anatomia organelor genitale şi despre relaţia sexuală pot dezvolta o înţelegere adecvată asupra formelor abuzului sexual, fenomen polimorf ce se prezintă într-o diversitate de manifestări: de la conversaţiile cu subiect sexual, purtate pe un anume ton şi în anumite circumstanţe, la vizionarea împreună de materiale cu conţinut erotico-sexual şi până la atingerea sexuală şi chiar contactul sexual. Copiilor li se va spune că nu întotdeauna agresorul este o persoană străină şi vor fi învăţaţi cum să comunice chiar şi cele mai mici evenimente persoanelor de încredere: părinţi şi educatori. Concomitent, preşcolarii vor fi învăţaţi să nu aibă încredere în orice persoană, să stabilească consemne clare cu părinţii în privinţa libertăţii lor de mişcare şi de acţiune şi cum să reacţioneze, cum să le ceară ajutor celorlalţi dacă situaţia devine periculoasă pentru ei.

Educatorii vor insista şi asupra faptului că, dacă asemenea evenimente se produc, vina nu este niciodată a copilului, pe de o parte, iar pe de altă parte, a fi victima unui abuz

sexual nu echivalează cu o devalorizare a personalităţii copilului. Persoanele adulte au datoria să îşi satisfacă nevoile sexuale cu alţi adulţi, iar copiii sunt protejaţi prin lege de violenţa unor adulţi care nu reuşesc să îşi trăiască sexualitatea în moduri aprobate social. De asemenea, copiii vor învăţa că pot deveni deosebit de utili nu numai protejându-se pe ei împotriva abuzului, ci şi ajutând la protecţia altor copii; preşcolarii trebuie să ştie să le atragă atenţia şi celorlalţi copii să nu plece cu persoane străine, să nu îşi asume riscuri sau să le spună persoanelor de încredere ce li s-a întâmplat, dacă au fost martori sau victime într-un caz de abuz. Termeni precum „pedofil", „abuz sexual", „masturbare" vor fi explicaţi astfel încât preşcolarii să nu se simtă ameninţaţi sau confuzi la auzul unor cuvinte pe care nu le înţeleg.

Pentru a aborda tema abuzului sexual şi a realiza o educaţie eficientă, educatorul trebuie mai întâi să conştientizeze existenţa miturilor despre abuzul sexual, să se îndepărteze de asemenea clişee şi să le atragă şi părinţilor atenţia asupra lor. Cele mai frecvente mituri asociate abuzului sexual sunt (Băban, 2001, 143):

- incestul apare rar şi mai ales în mediile socioeconomice defavorizate, în familiile cu nivel educaţional scăzut;
- abuzatorii sunt persoane străine de victime;
- abuzul sexual este un incident singular; cercetările demonstrează că abuzul sexual presupune o anumită dezvoltare în timp, nefiind numai un incident unic, determinat de pierderea controlului de către adult, în urma consumului de alcool; odată realizat, posibilitatea recidivei este foarte mare;
- abuzatorii sunt atraşi sexual de victime deoarece acestea i-au provocat;
- copiii inventează poveşti despre implicarea lor în activităţi sexuale cu adulţi. De cele mai multe ori, indicatorul sigur al abuzului sexual asupra copilului îl reprezintă comportamentul său sexualizat, ritualizat, la vârste foarte mici. Copiii nu fabulează, nu fără un motiv cert, asupra comportamentului sexual al adulţilor.

Educaţia sexuală cu preşcolarii este un demers necesar şi util. Copiii cresc într-o societate în care sexualitatea este puternic valorizată şi au nevoie de îndrumare în explorarea acestei dimensiuni a existenţei umane. Mai mult decât atât, copiii au nevoie de modele – masculine şi feminine – care să îi ajute în valorizarea de sine, în formarea toleranţei şi a respectului faţă de celelalte persoane.

Referinţe bibliografice

Băban, A. (coord.) (2001). *Consiliere educaţională.* Cluj-Napoca: f.e.

Berenbaum, S.A, Becker, J.B., Berkley, N., Geary, N., Hampson, E., Herman, J.P., & Young, E.A. (2008). Sex Differences in Children's Play. In J.B. Becker, N. Berkley, N. Geary, E. Hampson, J.P. Herman, & E.A. Young (Eds.), *Sex Differences in the Brain: From Genes to Behaviour.* Oxford: Oxford University Press.

Brizendine, L. (2008). *Creierul femeii.* Bucureşti: Meteor Press.

Brizendine, L. (2014). *Creierul bărbatului.* Bucureşti: Meteor Press.

Cole, M., & Cole, S. (1989). *The Development of Children.* New York: Scientific American Books.

Constantine, L., & Martinson, M.F. (1981). *Children and Sex: New Findings, New Perspectives.* Boston: Litle Brown & Co.

Enăchescu, C. (2000). *Psihosexologie*. Bucureşti : Universal Dalsi.
Freud, S. (1994). *Psihanaliză şi sexualitate*. Bucureşti : Editura Ştiinţifică.
Goleman, D. (2008). *Inteligenţa emoţională* (ed. a III-a). Bucureşti : Curtea Veche.
Haas, A., & Haas, K. (1990). *Understanding Sexuality*. St Louis : Times Mirror/Mosby College Publishing.
Hendrick, J. (1988). *The Whole Child*. Columbus : Merrill Publishing Company.
Kerberg, O. (2009). *Relaţii de iubire. Normalitate şi patologie*. Bucureşti : Trei.
Kohlberg, L. (1985). A Cognitive Developmental Analysis of Childrens Sex-role Concepts and Attitudes. In E. Maccoby (Ed.), *The Development of Sex Differences*. Stanford : Stanford University Press.
Maccoby, E. (1998). *The Two Sexes : Growing up Apart, Coming Together*. Cambridge : Harvard University Press.
Mahoney, E.R. (1983). *Human Sexuality*. New York : McGraw-Hill.
Măicănescu-Georgescu, M. (1995). *Sexualitate masculină*. Bucureşti : Teora.
Paglia, C. (1991). *Sexual Personae. Art and Decadence from Nefertiti to Emily Dickinson*. New York : First Vintage Books.
Roberts, E.J. (1988). Chilhood Sexual Learning. In H.W. Maier, *Three Theories of Child Development*. Lanham : University Press of America.
Stekel, W. (1997). *Psihologia eroticii feminine*. Bucureşti : Trei.
Surtees, N. (2005). Teacher Talk about and Around Sexuality in Early Childhood Education : Deciphering an Unwritten Code. *Contemporary Issues in Early Childhood, 6(1)*.
Welton, D., & Mallan, J. (1988). *Children and Their World*. Boston : Houghton Mifflin Company.
Wolman, B.B., & Money, J. (Eds.) (1980). *Handbook of Human Sexuality*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of Concern for Others. *Developmental Psychology*, *28*.

Capitolul 21

Impactul migrației parentale asupra dezvoltării copiilor rămași acasă

*Loredana R. Gherasim**

Migrația forței de muncă reprezintă/definită ca deplasarea persoanelor dintr-o regiune sau țară către alta, motivată de căutarea unui loc de muncă, implicit de construirea unei vieți mai bune (International Organization for Migration [IMO], 2010). Circulația persoanelor ce presupune deplasarea dintr-o țară în alta a fost denumită migrație internațională; în funcție de durata șederii, aceasta poate fi permanentă sau temporară, fiind posibil ca cea din urmă să se desfășoare fie pe termen scurt (mai puțin de 12 luni), fie pe termen lung (12 luni sau mai mult). Migrația internațională implică în unele cazuri o singură mișcare migrație-retur, iar în altele, repetarea modelelor de migrație-întoarcere în țara de origine (Vadean și Piracha, 2009). În acest capitol vom prezenta efectele separării parentale asupra dezvoltării socioafective, cognitive și fizice a copiilor rămași în țara de origine și factorii care pot modera impactul migrației părinților. În același timp, vom evidenția o serie de date despre amploarea fenomenului migrației parentale în România și, în final, vom trece în revistă rezultatele unor studii care au explorat impactul migrației asupra copiilor români rămași acasă.

21.1. Problema migrației parentale

La nivel mondial, în pofida politicilor guvernamentale din țările de origine, s-a menținut numărul mare al persoanelor care au emigrat spre țările dezvoltate (Dumont și Lemaître, 2008), mai cu seamă în contextul crizelor economice. Mai ales criza economică actuală a contribuit la creșterea numărului de imigranți neînregistrați (IOM, 2010) și la o feminizare a migrației (Koser și Laczko, 2010). O serie de factori încurajează migrația forței de muncă spre țările/regiunile dezvoltate ; rata ridicată a neangajării, lipsa oportunităților pe multiple planuri sau standardele de viață scăzute din *țara de origine* (Kainth, 2009) sau rata ridicată a angajării, oportunitățile de acces la educație și standardele ridicate de

* Conferențiar universitar doctor, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Psihologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iași.

viaţă din *ţara de destinaţie*. Cercetările efectuate în multe zone ale lumii indică avantajele migraţiei forţei de muncă la nivel macro- şi microeconomic în ţara de origine a emigraţilor ; cel mai frecvent sunt invocate scăderea ratei şomajului şi/sau creşterea statutului economic şi a puterii de cumpărare a familiei (Martin şi Radu, 2012). Cu toate acestea, plecarea părinţilor presupune şi o serie de costuri psihologice, sociale şi emoţionale pentru membrii familiei rămaşi acasă ; de cele mai multe ori, aceste efecte negative sunt omise în studiile care vizează efectele migraţiei (Son şi Noja, 2012).

Migraţia părinţilor este însoţită inevitabil de perturbarea sistemului familial, de reorganizarea familiei rămase acasă. Astfel, dacă un părinte a emigrat şi celălalt continuă activităţile domestice (în principal cele legate de îngrijirea copiilor) sau dacă ambii părinţi pleacă în străinătate, copiii sunt lăsaţi în grija familiei extinse, existând intenţia de reunificare ulterioară a familiei. Cercetările arată că absenţa unuia sau a ambilor părinţi este însoţită de pierderea modelelor comportamentale şi a supervizării, ceea ce are ca efect perturbarea dezvoltării socioemoţionale şi a adaptării şcolare a copiilor rămaşi acasă (Lialiugene şi Rupshene, 2008). Conceptul *copii rămaşi acasă* se referă la minorii care au rămas în ţara de origine în mediul domestic aferent familiei de provenienţă, în timp ce unul sau ambii părinţi au plecat (de cel puţin şase luni) în străinătate pentru a lucra (Gao *et al.*, 2010).

21.2. Efectele migraţiei parentale

Cele mai multe studii realizate asupra copiilor rămaşi acasă s-au desfăşurat în ţări din America de Sud şi din Asia, rezultatele indicând că migraţia părinţilor are efecte specifice asupra lor. În general, copiii ai căror părinţi au emigrat în scop profesional prezintă o serie de probleme emoţionale şi de comportament. Sunt indicate diverse forme de exprimare a copiilor faţă de plecarea părinţilor, cum ar fi : stări de furie, stres, anxietate, depresie, sentimente de vulnerabilitate, sentimente de abandon, reacţii somatice sau probleme comportamentale (Piko şi Fitzpatrick, 2007). Aceste reacţii sunt mai accentuate atunci când copiii nu au fost pregătiţi anterior cu privire la *momentul* sau la *durata plecării* părinţilor (Yoshikawa şi Kholoptseva, 2013).

Migraţia parentală marchează de fapt pierderea legăturii minorului cu figura ataşamentului primar, reprezentată de obicei de părinţi. Separarea produsă poate genera ulterior dificultăţi în restabilirea unei relaţii normale, de apropiere cu părinţii. Copiii pot percepe migraţia părinţilor ca un abandon ; de aceea, atunci când familia se reuneşte într-un context anumit, ei se simt răniţi, supăraţi sau au resentimente. Mai mult decât atât, copiii pot încerca să îşi pedepsească părinţii prin angajarea în comportamente neadecvate, se pot ataşa de persoanele care îi îngrijesc în locul părinţilor, astfel încât, la momentul reîntâlnirii cu părinţii, ei pot manifesta tulburări emoţionale (cauzate de separarea de îngrijitorii lor). Studiile arată că la copiii rămaşi acasă poate să apară un „ataşament" şi faţă de resursele materiale. Părinţii încearcă să compenseze propria absenţă prin folosirea resurselor materiale în general, a banilor sau a diverselor articole de îmbrăcăminte şi gadgeturi în particular. Această compensare are ca efecte ataşarea copiilor de resursele amintite, pierderea respectului pentru valorile morale şi deteriorarea ataşamentului faţă de părinţi (Yoshikawa şi Kholoptseva, 2013).

Copiii ai căror părinţi au plecat în străinătate manifestă un nivel mai ridicat al depresiei şi anxietăţii, un nivel mai scăzut al satisfacţiei cu privire la propria viaţă, trăiesc sentimente de abandon şi au probleme în exprimarea dificultăţilor cu care se confruntă sau în obţinerea ajutorului comparativ cu cei care locuiesc împreună cu părinţii (de exemplu, Smeekens, Stroebe şi Abakoumkin, 2012 ; Wen şi Lin, 2012 ; vezi Valtolina şi Colombo, 2012, pentru o sinteză). De asemenea, copiii cu părinţi emigranţi exprimă sentimente de furie, confuzie atitudinală şi agresivitate relaţională comparativ cu cei care trăiesc în familii cu părinţi nonemigranţi (de exemplu, Son şi Noja, 2012 ; vezi Schapiro, Kools, Weiss şi Brindis, 2013, pentru o sinteză).

Tulburările emoţionale sunt mai grave la copiii ai căror părinţi au emigrat, dar şi la cei ai căror *mame* au emigrat în scop profesional comparativ cu cei cărora le-a emigrat numai tatăl (Asis, 2006 ; Parrenas, 2002). Copiii de vârste mai mici, de şcoală primară resimt mai puternic separarea parentală ; ei obţin scoruri mai mari la depresie şi anxietate în condiţiile în care nu realizează un ataşament securizant faţă de persoana în grija căreia au rămas (Schapiro *et al.*, 2013). Totuşi, unele studii *nu* au găsit diferenţe între reglarea emoţională a copiilor care provin din familii cu părinţi emigranţi şi a celor cu părinţi nonemigranţi (Graham şi Jordan, 2011 ; Pottinger, 2005). Totuşi, unele cercetări arată un nivel mai ridicat al stării de bine a copiilor cu părinţi emigranţi comparativ cu cei ai căror părinţi nu au emigrat (Parrenas, 2002). Autorii explică aceste rezultate prin calitatea relaţiilor din familie (părinte-copil, părinte-părinte), prin diminuarea conflictelor dintre părinţi în familie, ceea ce, în ansamblu, duce la creşterea stării de bine a membrilor familiei rămaşi acasă.

Impactul migraţiei părinţilor asupra rezultatelor şcolare ale copiilor este mai puţin documentat, cercetările existente raportând rezultate contradictorii. Mai exact, multe studii au demonstrat că migraţia părinţilor are efecte negative asupra nivelului de instruire şi de educaţie al copiilor. Astfel, copiii ai căror părinţi au migrat în străinătate în scop profesional, comparativ cu cei care locuiesc cu părinţii, au un nivel mai scăzut de implicare în activităţile şcolare, o rată mai ridicată a abandonului şcolar şi un nivel mai scăzut de şcolarizare (Gao *et al.*, 2010 ; Wen şi Lin, 2012). De asemenea, copiii cu părinţi plecaţi au aspiraţii educaţionale mai scăzute decât cei care nu sunt expuşi fenomenului (vezi Antman, 2012, pentru o sinteză). De exemplu, în cazul copiilor cu vârsta cuprinsă între 11 şi 14 ani al căror tată este plecat peste hotare (pentru a lucra) se înregistrează o probabilitate redusă să aspire la o facultate. Majoritatea părinţilor au recunoscut că, în scopul realizării aspiraţiilor educaţionale înalte ale copiilor, ar fi nevoie ca părinţii înşişi să disciplineze copiii şi ca prietenii şi familia să le ofere suport (Portes, Vickstrom şi Aparicio, 2013).

Consecinţele negative inventariate mai sus au fost explicate prin lipsa de supraveghere din partea familiei pe fondul privării de afectivitate parentală. Supravegherea din partea părinţilor reprezintă unul dintre cei mai importanţi predictori ai calităţii rezultatelor şcolare şi determină comportamente responsabile ale copiilor şi descurajează pe cele delincvente. Un nivel ridicat de supraveghere indică interesul familiei faţă de copil şi succesul părinţilor (sau familiei) în impunerea regulilor în relaţiile cu copiii. Plecarea unui părinte sau a amândurora în străinătate (pentru o perioadă mai lungă de timp) poate determina apariţia unor probleme şcolare în măsura în care funcţiile îndeplinite de părinţi nu sunt preluate de altcineva (cum ar fi părintele rămas acasă, persoane din familia extinsă sau persoana în grija căreia a rămas copilul). Este posibil ca persoanele în grija cărora rămân

copiii să nu aibă capacitatea de a-i supraveghea, de a exercita controlul asupra lor (sunt ocupate sau prea bătrâne) sau nu au competenţa să îi ajute în activităţile şcolare (Wright şi Levitt, 2013).

Sunt demne de a fi aduse în discuţie şi studiile care au evidenţiat impactul pozitiv al migraţiei asupra educaţiei copiilor rămaşi în ţara de origine. Cel puţin în clasele elementare, copiii cu părinţi emigraţi în scop profesional au obţinut performanţe mai bune, au fost mai implicaţi în activităţile şcolare în contextul unui nivel mai ridicat de şcolarizare (Pottinger, 2005). Efectele pozitive ale emigraţiei părinţilor asupra adaptării şcolare a copiilor au fost explicate prin creşterea nivelului socioeconomic al familiei. Datorită resurselor financiare suplimentare obţinute de părinţi, copiii rămaşi acasă au posibilităţi mai ridicate de acces la şcolarizare şi prezintă o rată mai scăzută a abandonului şcolar decât copiii care provin din familii cu părinţi nonemigranţi care au condiţii materiale de viaţă modeste (Pong şi Landale, 2012).

Deşi există date ce arată că în cazul copiilor rămaşi acasă apar mai frecvent simptome ale bolilor acute şi cronice (Smeekens *et al.*, 2012), majoritatea cercetărilor consemnează un efect pozitiv al migraţiei asupra stării de sănătate a copiilor, datorită creşterii nivelului socioeconomic al familiei. Mai mult decât atât, copiii ai căror părinţi au emigrat sunt mai înalţi, au o greutate mai ridicată şi sunt mai sănătoşi în comparaţie cu cei ai căror părinţi nu au migrat (Parrenas, 2002).

În baza acestui cumul de observaţii, autorii cercetărilor citate au concluzionat că absenţa părinţilor nu este un factor direct de risc al adaptării copiilor la separarea parentală; efectele migraţiei sunt moderate de o serie de factori familiali sau contextuali.

Vârsta copilului. Rezultatele cercetărilor derulate în ultimele decenii atrag atenţia şi asupra faptului că traumele emoţionale ale copiilor se manifestă diferit în funcţie de vârsta şi de personalitatea acestora. Unii copii plâng frecvent, alţii (chiar) se îmbolnăvesc, iar alţii caută suportul afectiv din partea altor persoane, inclusiv al cadrelor didactice. Privarea copiilor de afectivitatea parentală poate influenţa negativ procesul de dezvoltare a personalităţii lor; minorii pot manifesta o lipsă de încredere în propriile forţe, probleme în identificarea cu părintele (din cauza frustrărilor acumulate în perioada în care părinţii au fost plecaţi la muncă în străinătate) sau o serie de tulburări de comportament (minciună, absenteism şcolar, fumat sau consum de băuturi alcoolice) (Suarez-Orozco, Bang şi Kim, 2011).

Reacţiile copiilor la separare pot varia, la rândul lor, în funcţie de vârstă. Pericolul cel mai mare apare la copiii preşcolari, deoarece ei pot avea tulburări de somn, niveluri ridicate de agresivitate sau dificultăţi în stabilirea relaţiilor cu persoanele în grija cărora au rămas (vezi Schapiro *et al.*, 2013, pentru o sinteză). Este necesar să precizăm că în foarte puţine cazuri a fost investigat impactul migraţiei asupra preadolescenţilor (copii cu vârsta mai mică de 12 ani). Majoritatea cercetărilor au fost realizare pe adolescenţi (copii cu vârste mai mari de 12 ani). Rezultatele arată că în cazul copiilor din ciclul primar, efectele constau în: minciună (şcolarii *încep* să mintă), niveluri (mai) ridicate de agresivitate şi labilitate afectivă (din cauza lipsei de supraveghere din partea părintelui migrant de care obişnuiau să asculte) (Robila, 2014). Copiii mici ai căror mamă sau părinţi au emigrat sunt supuşi unui risc de două ori mai mare să dezvolte probleme de sănătate decât cei ai căror părinţi nu au plecat. Efectul deteriorării stării de sănătate este cu atât mai puternic cu cât vârsta copiilor la care a apărut separarea parentală este mai fragedă. Mai mult, aceşti copii prezintă un risc mai mare de a dezvolta probleme de sănătate mentală (care, de multe ori, nu sunt diagnosticate) (Robila, 2014). Preadolescenţii îşi numesc îngrijitorii „părinţi”, înlocuind autoritatea parentală cu cea a îngrijitorilor şi manifestă

indiferenţă faţă de apelurile telefonice şi vizitele părinţilor, refuzând să migreze pentru a li se alătura (Falicov, 2007). Preadolescenţii ai căror părinţi au plecat la muncă în străinătate prezintă niveluri mai ridicate ale anxietăţii, depresiei şi furiei şi folosesc mai puţin strategiile de coping adaptative (de tipul reîncadrării pozitive) comparativ cu cei proveniţi din familii cu ambii părinţi rămaşi acasă (Goodwin, 2006). Se presupune că rezultatele consemnate se pot datora sentimentului de abandon resimţit de copii, dar şi dezvoltării unui ataşament anxios faţă de persoanele care îi îngrijesc.

21.3. Factori moderatori ai impactului migraţiei parentale asupra dezvoltării copiilor rămaşi acasă

Literatura existentă în domeniu sugerează că efectele migraţiei pot depinde de caracteristicile separării parentale – durata separării parentale, strategiile de comunicare dintre părinţi şi copiii rămaşi acasă sau genul părintelui imigrant (vezi Schapiro *et al.*, 2013, pentru o sinteză). Se precizează că după o perioadă scurtă de separare de părinţi, copiii prezintă mai puţine simptome depresive şi anxioase comparativ cu cei care au fost separaţi o perioadă mai lungă (Passel, 2011). Atunci când membrii familiei sunt separaţi, ei aşteaptă să se revadă (destul de) repede, însă reunificarea familiei poate dura mult mai mult, uneori chiar mai mulţi ani (din cauza dificultăţilor financiare şi a legilor complicate ce reglementează procesul de emigrare). Deşi părinţii menţin contactul cu copiii pe parcursul perioadei de separare prin intermediul apelurilor telefonice şi chiar al vizitelor, aceste procese de separare-reunificare sunt experienţe psihologice dificile pentru copii, atât în faza de separare, cât şi în cea de reunificare (Schapiro *et al.*, 2013). Comunicarea dintre părintele emigrat şi copil poate reduce anxietatea şi sentimentele de singurătate resimţite de aceştia. În cele mai multe cazuri, mamele sunt cele care menţin relaţia cu copiii pe perioada separării prin modalităţile deja arătate şi prin contribuţia la bunăstarea lor materială (Asis, 2006 ; Falicov, 2007). Chiar dacă de la o distanţă considerabilă (adeseori) şi pentru o perioadă de timp îndelungată (chiar ani). Totuşi, această comunicare nu este suficientă pentru a menţine o relaţie apropiată de părinţi, în special atunci când separarea se întinde pe mai mulţi ani (Valtolina şi Colombo, 2012). Copiii mici încep uneori să se retragă, să se înstrăineze de mama lor, iar cei mai mari devin independenţi sau acţionează agresiv la interacţiunile interpersonale cu părinţii. Prin urmare, sarcina de a menţine o legătură emoţională sănătoasă şi puternică în pofida distanţei şi absenţei fizice prelungite trebuie receptată ca o adevărată provocare (Dreby, 2007). Mai mult decât atât, atunci când se întorc acasă, părinţii întâmpină dificultăţi în a-şi exercita autoritatea şi resimt frustrare pentru că eforturile lor financiare şi emoţionale nu sunt apreciate de copii în modul sau la intensitatea dorite de adulţi (Suarez-Orozco *et al.*, 2011).

Studii recente au analizat şi efectul genului părintelui emigrat asupra dezvoltării copiilor rămaşi acasă. Rezultatele înregistrate sunt contradictorii : cele mai multe cercetări (realizate în ţări din America de Sud şi din Asia de Est) au raportat că migraţia mamei are un impact negativ mai puternic asupra dezvoltării copiilor comparativ cu migraţia tatălui. Astfel, separarea de mamă a fost asociată cu mai multe simptome depresive, cu mai multe probleme de comportament, dar şi cu un declin academic accentuat al copiilor

şi probleme de implicare în activitatea şcolară (Dreby şi Stutz, 2012 ; Smeekens *et al.*, 2012 ; Wen şi Lin, 2012) comparativ cu cei al căror tată a emigrat în scop profesional. Scăderea performanţei şcolare a copiilor ai căror mame lucrează în străinătate se manifestă chiar dacă acestea investesc mai mulţi bani în educaţia lor (Battistella şi Conaco, 1998). De asemenea, copiii ai căror mame au emigrat au o tendinţă mai puternică de a renunţa la şcoală şi de a-şi căuta de lucru sau de a ajuta la treburile casnice (Gamburd, 2005). Mai mult decât atât, copiii cu mame emigrate şi cei cu ambii părinţi plecaţi au exprimat niveluri mai ridicate de furie, confuzie şi îngrijorare în comparaţie cu cei care au taţi emigraţi, în pofida comunicării regulate şi frecvente dintre părinţi şi copii (Asis, 2006 ; Parrenas, 2002). În plus, ei percep un nivel mai scăzut al suportului emoţional şi instrumental din partea părinţilor (Elrick, 2008). Cu toate acestea, o serie de studii recente au constatat că migraţia mamei nu este mai dăunătoare pentru dezvoltarea copiilor comparativ cu migraţia tatălui sau a ambilor părinţi (Dreby şi Stutz, 2012).

Puţine studii au explorat impactul separării de tată ; rezultatele arată că aceşti copii sunt mai susceptibili să aibă un nivel mai scăzut al stării psihologice de bine şi dedică mai puţine ore pentru studiu (de exemplu, Graham şi Jordan, 2011 ; vezi Antman, 2012, pentru o sinteză). În perioada de separare de părinţi, copiii se acomodează mai repede la plecarea tatălui o explicaţie fiind aceea că plecarea tatălui este mai consistentă cu rolul social de gen (Dreby, 2007). Atunci când mama sau ambii părinţi sunt plecaţi, copilul se ataşează de persoana care are grijă de el ; când acest lucru nu este posibil, pot să apară o serie de probleme psihologice, precum conflicte cu profesorii sau prietenii, lipsa motivaţiei, apatia, lipsa capacităţii de concentrare sau nivelul scăzut al stimei de sine (vezi Valtolina şi Colombo, 2012, pentru o sinteză).

Calitatea relaţiei părinte-copil *înainte* de migraţie poate influenţa reglarea emoţională a copiilor în perioada absenţei părinţilor. Studiile anterioare au raportat un efect pozitiv de moderare al suportului primit din partea părinţilor asupra stării de bine şi rezultatelor şcolare ale copiilor rămaşi acasă (Battisttella şi Conaco, 1998 ; Pottinger, 2005). O relaţie apropiată, constantă, bazată pe încredere şi sinceritate îi ajută pe copii să accepte mai uşor lipsa părinţilor, să fie implicaţi în viaţa socială şi să aibă un comportament social normal, în timp ce o relaţie deficitară cu părinţii are efecte de izolare, de scădere a încrederii în sine, duce la rezultate şcolare slabe, absenteism, chiar la abandon şcolar, lipsă de implicare şi neparticipare la acţiunile extraşcolare (Yoshikawa şi Kholoptseva, 2013). De asemenea, un nivel ridicat al suportului din partea familiei este negativ legat de anxietate şi depresie, care, la rândul lor, au un efect semnificativ negativ asupra performanţei şcolare a copiilor (Dreby şi Stutz, 2012) şi asupra orientării vocaţionale ulterioare (Chen şi Vazsonyi, 2013). Cu alte cuvinte, doar în condiţiile în care copiii sunt *în mod special nemulţumiţi de migraţia părinţilor* manifestă un nivel mai ridicat al stresului psihologic sau academic (Pottinger, 2005).

Relaţiile copiilor cu profesorii şi colegii joacă un rol important în adaptarea psihologică a copiilor cu părinţii plecaţi în străinătate. Se pare că într-un mediu şcolar caracterizat prin susţinere şi grijă faţă de elevi, aceştia sunt mai dispuşi să manifeste mai frecvent atitudini pozitive faţă de şcoală şi sunt mai implicaţi în activităţile şcolare (Shim, Cho şi Wang, 2013). Şi interacţiunile cu profesorii şi colegii au impact asupra convingerilor copiilor despre propriul viitor. În sensul ideii precedente, Horstmanshof şi Zimitat (2007) recomandă profesorilor să încurajeze şi să susţină implicarea academică a copiilor, să orienteze spre viitor preocupările minorilor (Chen şi Vazsonyi, 2013).

21.4. Migraţia parentală în România

Europa de Vest este una dintre cele mai importante destinaţii ale fluxului migrator. Fenomenul migraţiei este puternic susţinut sau accentuat de migraţia forţei de muncă din ţările Europei Centrale şi de Est, în special după integrarea noilor state membre în Uniunea Europeană (Dumont şi Lemaître, 2008). Între ţările est-europene, România ocupă primul loc în ceea ce priveşte numărul de emigranţi spre ţările vest-europene; mai precis, în 2010 aproximativ 3 milioane de persoane (13,1% din populaţie) au emigrat din România (Stan şi Erne, 2014). Principalele ţări de destinaţie pentru emigranţii români sunt Italia şi Spania. Perioada în care românii lucrează în străinătate variază în funcţie de nevoile financiare ale familiei, dar şi de alte motive ale plecării. Studiul realizat de Potot (2000) a indicat că românii pleacă pentru perioade scurte de timp, făcând o aşa-zisă navetă (36%), pleacă pentru mai puţin de un an (9%), pentru mai puţin de doi ani (15%) sau pentru mai mult de doi ani (20%). Doar 19% pleacă definitiv din ţară. Motivele care îi animă pe părinţii români să emigreze sunt într-o foarte mare proporţie de natură financiară (54%). Urmează motivele personale şi cele familiale (16%) şi motivele legate de gospodărie (14,4%). După cum se poate constata, patternul migraţiei româneşti este dominat de motive financiare (Potot, 2000).

În pofida numărului mare de emigranţi, puţine cercetări au studiat impactul migraţiei forţei de muncă asupra dezvoltării copiilor rămaşi acasă din ţările Europei Centrale şi de Est (de exemplu, Gavriliuc *et al.*, 2006; Hraba, Lorenz şi Pechacova, 2000; Robila, 2011). Din acest motiv, fenomenul european nu este înţeles într-o măsură satisfăcătoare, deşi numărul de copii afectaţi este în continuă creştere (Robila, 2011; Toth, Munteanu şi Bleahu, 2008).

Datele statistice au indicat că în 2007 7% din totalul populaţiei de copii din România erau minori cu părinţi emigraţi, 19% dintre copii aveau doar mama plecată în străinătate, în timp ce 36% aveau ambii părinţi plecaţi în scop profesional (Toth *et al.*, 2008). În ultimul deceniu, în România, tot mai mulţi copii rămân *singuri acasă* deoarece părinţii îşi caută locuri de muncă în străinătate pentru a asigura un nivelul acceptabil de trai al familiei. În ianuarie 2013, Institutul Naţional de Statistică a raportat aproximativ 2,4 milioane de persoane emigrante. Ponderea cea mai importantă a emigraţiei este reprezentată de persoanele din grupa de vârstă 25-64 de ani. Conform datelor centralizate de Direcţia pentru Protecţia Copilului din cadrul Ministerului Muncii, peste 82.000 de copii aveau, în primele trei luni din 2013, cel puţin un părinte plecat la muncă în străinătate, numărul fiind mai mare decât cel de la sfârşitul lui 2012. Din numărul total de copii ai căror părinţi sunt plecaţi să muncească în afara ţării, 23.312 au rămas fără niciunul dintre părinţi. Dintre aceştia, 22.101 minori rămaşi acasă sunt în îngrijirea rudelor până la gradul IV (fără a fi instituită vreo măsură de protecţie) şi doar 1.058 au intrat în sistemul de protecţie specială. Dintre copiii aflaţi în sistemul de protecţie, 189 sunt la asistenţi maternali, 245 în centre de plasament, 532 la rude de până la gradul IV şi 92 la alte familii (Păduraru, 2014).

Studiile realizate la nivel naţional au indicat o serie de efecte pozitive ale migrării parentale în special în legătură cu creşterea nivelului de trai al copilului rămas acasă. Veniturile trimise de părinţi din străinătate sunt folosite pentru îmbunătăţirea condiţiilor de locuit şi pentru cumpărarea unor bunuri de folosinţă îndelungată. De exemplu, copiii

cu părinţi plecaţi în străinătate care au telefon mobil sunt în procent mai mare decât copiii ai căror părinţi nu au plecat. De asemenea, calculatoarele şi consolele cu jocuri video şi alte bunuri personale considerate specifice vârstei (bicicletă, mp3 player, iPad sau role) sunt deţinute într-o pondere mai mare de copiii cu părinţi emigranţi decât de cei care locuiesc cu părinţii. Mai mult decât atât, copiii ai căror părinţi au plecat în străinătate au într-o pondere mai mare experienţa unor călătorii în străinătate comparativ cu ceilalţi copii. De exemplu, 34% dintre copiii cu ambii părinţi migranţi au călătorit în străinătate în vacanţa de vară din 2006, spre deosebire de doar 14% dintre copiii de nonmigranţi (Toth, 2007).

În România, în pofida numărului mare de emigranţi, consecinţele negative ale separării parentale sau factorii asociaţi dezvoltării copiilor rămaşi acasă au fost evidenţiate de puţine studii. În lipsa controlului exercitat de părinţi sau de alţi membri ai familiei, copiii şi adolescenţii sunt mai expuşi presiunii grupului de prieteni şi adoptă cu mai multă uşurinţă comportamente deviante sau inadecvate vârstei (consum de substanţe, lipsă de acasă, infatuare datorită faptului că au bani şi pot să îşi cumpere ce vor, agresivitate, limbaj vulgar, delincvenţă juvenilă). Toate acestea sunt modalităţi de exprimare a frustrării copiilor (Robila, 2014 ; Toth, 2007). Pe termen scurt, pot apărea şi alte manifestări comportamentale indezirabile ; un caz special este cel al furtului din propria casă pentru a atrage atenţia asupra lor şi pentru a-şi determina părinţii să se întoarcă acasă. Ponderea copiilor care au avut cel puţin o dată probleme cu poliţia este uşor mai mare în rândul celor ai căror părinţi au emigrat faţă de ceilalţi (Toth, 2007). Lipsa controlului din partea persoanelor în grija cărora a rămas copilul şi lipsa de comunicare cu părinţii expun copilul riscurilor de a se angaja în comportamente deviante. Riscul de apariţie a comportamentelor deviante este mai ridicat la copiii care au mama sau ambii părinţi plecaţi să lucreze în străinătate decât la cei care au doar tatăl plecat în străinătate (Toth, 2007).

Comparaţiile între grupurile de copii cu unul sau ambii părinţi plecaţi în străinătate au indicat că anumite consecinţe negative (de exemplu, comportamentele deviante) sunt mai puternice dacă mama este plecată în străinătate. În acord cu studiile realizate în ţări noneuropene, plecarea tatălui nu pare să aibă o influenţă negativă asupra copilului, cel mai probabil datorită faptului că în cele mai multe dintre cazuri acesta rămâne în grija mamei. Cei mai expuşi riscurilor sunt copiii din mediul rural (Toth *et al.*, 2007). Aceste rezultate au fost explicate prin rolul parental tradiţional de gen puternic asumat în mediul rural. Alte studii nu au identificat însă diferenţe semnificative între copiii care au ambii părinţi emigraţi în scop profesional şi cei care locuiesc cu ambii părinţi în ceea ce priveşte frecvenţa problemelor de comportament şi nivelul performanţei şcolare (Hatos, 2010).

În plus, rezultatele studiilor anterioare au indicat că migraţia părinţilor are un impact negativ asupra adaptării şcolare a copiilor români rămaşi acasă. Mai exact, copiii cu părinţi plecaţi în străinătate au o atitudine mai negativă faţă de şcoală, un nivel mai redus al aspiraţiilor şcolare, mai ales în rândul băieţilor, şi o rată mai ridicată a absenteismului comparativ cu cei ai căror părinţi nu au emigrat (Hatos, 2010 ; Toth *et al.*, 2008). Atât la copiii mici, cât şi la cei mai mari se observă o scădere a interesului faţă de şcoală şi în rezolvarea temelor pentru acasă, pe fondul unei lipse de control şi supraveghere din partea unui adult cu autoritate. De asemenea, copiii întâmpină dificultăţi în realizarea temelor pentru acasă şi în înţelegerea materiei predate la şcoală şi, în acest sens, resimt nevoia prezenţei unei persoane adulte (părinte, învăţător sau profesor) care să îi ajute şi

să îi susţină în activitatea şcolară. Caracteristicile familiei, cum ar fi structura şi statutul socioprofesional al părinţilor, pot explica parţial efectul negativ al emigrării părinţilor asupra performanţei şcolare a copiilor. Dacă luăm în calcul şi nivelul de comunicare copil-părinţi şi importanţa dată de copii notelor, efectul negativ al emigrării părinţilor dispare în totalitate. Prin urmare, în medie, un copil dintr-o familie cu părinţi emigraţi nu are rezultate şcolare diferite semnificativ statistic de un copil care locuieşte cu părinţii, dacă aceşti copii provin din familii cu acelaşi tip de structură şi acelaşi nivel socioprofesional (Toth *et al.*, 2007).

Puţine studii au investigat dacă efectul migraţiei părinţilor asupra dezvoltării copiilor este moderat de alte variabile, cum ar fi suportul perceput din partea părinţilor, profesorilor sau colegilor. Rezultatele au indicat că relaţiile bune cu colegii de clasă şi perceperea unui nivel ridicat al suportului din partea persoanelor care au grijă de copii în absenţa părinţilor atenuează efectele negative ale separării parentale (Hatos, 2010 ; Robila, 2011 ; Toth, 2007). O serie de studii au evidenţiat probleme de comunicare între copii şi bunici, cauzate de înţelegerea diferită a priorităţilor şi responsabilităţilor în familie şi societate. Aceste probleme de comunicare sunt mai accentuate în cazul copiilor asupra cărora bunicii au un control scăzut. Plecarea părinţilor pe termen mai lung, în condiţiile în care copilul are o vârstă foarte fragedă, poate deci determina o rupere a legăturii părinte-copil (Toth *et al.*, 2007).

Programele şi activităţile extraşcolare ar putea avea un impact pozitiv asupra copiilor (în special din ciclul primar şi gimnazial) în ceea ce priveşte motivaţia de a veni la şcoală, însă, din păcate, la nivelul şcolilor nu există un sistem de monitorizare şi asistenţă a copiilor ai căror părinţi au plecat la muncă în străinătate. Numai în caz de abandon şcolar şcoala anunţă fie Direcţia de Protecţie a Copilului, fie serviciile sau departamentele de asistenţă socială din cadrul primăriilor (Robila, 2014).

Toate aceste comportamente îşi pun amprenta asupra personalităţii copilului, afectându-i relaţiile cu familia şi rezultatele şcolare. Pe termen lung, aceşti copii se pot transforma în adulţi cu probleme (de comportament) care vor necesita inclusiv consiliere sau care nu se vor realiza financiar şi vor deveni dependenţi de serviciile sociale (Toth *et al.*, 2007). În concluzie, sunt necesare mai multe studii pentru înţelegerea impactului emigraţiei părinţilor asupra dezvoltării în plan socioafectiv şi cognitiv a copiilor rămaşi acasă (mai cu seamă în ţările Europei Centrale şi de Est). Mai mult, sunt absolut necesare o mai bună înţelegere a consecinţelor migraţiei părinţilor asupra copiilor şi identificarea factorilor de rezilienţă care pot modera sau media adaptarea şcolară şi socială a copiilor.

Referinţe bibliografice

Antman, F.M. (2012). Gender, Educational Attainment, and the Impact of Parental Migration. *Journal of Population Economics*, *25*, 87-121.

Asis, M.M.B. (2006). Living with Migration : Experiences of Left-behind Children in the Philippines. *Asia Population Studies*, *2(1)*, 45-67.

Battistella, G., & Conaco, C.G. (1998). The Impact of Labour Migration on the Children Left Behind : A Study of Elementary School Children in the Philippines. *Journal of Issus in Sutheast Asia*, *13(2)*, 220-241.

Chen, P., & Vazsonyi, A.T. (2013). Future Orientation, School Contexts, and Deviance : A Multilevel Study. *Journal of Youth and Adolescence*, *42*, 67-81.

Dreby, J. (2007). Children and Power in Mexican Transnational Families. *Journal of Marriage and Family*, *69(4)*, 1050-1064.

Dreby, J., & Stutz, L. (2012). Making Something of the Sacrifice : Gender, Migration and Mexican Children's Educational Aspiration. *Global Networks*, *12(1)*, 71-90.

Dumont, J.C., & Lemaître, G. (2008). Counting Foreign-born and Expatriates in OECD Countries : A New Perspective. In J. Raymer, & F. Willekens (Eds.), *International Migration in Europe. Data, Models and Estimates* (pp. 11-40). Chichester : John Wiley & Sons.

Elrick, T. (2008). The Influence of Migration on Origin Communities : Insights from Polish Migrations to the West. *Europe-Asia Studies*, *60(9)*, 1503-1517.

Falicov, C.J. (2007). Working with Transnational Immigrants : Expanding Meanings of Family, Community, and Culture. *Family Process*, *46*, 157-171.

Gamburd, M.R. (2005). Lentils There, Lentils Here ! Sri Lankan Domestic Labour in the Middle East. In S. Huang, B.S.A. Yeoh, & N. Abdul Rahman (Eds.), *Asian Women as Transnational Domestic Workers* (pp. 92-114). Singapore : Marshall Cavendish.

Gao, Y., Li, L.P., Kim, J.H., Congdon, N., Lau, J., & Griffiths, S. (2010). The Impact of Parental Migration on Health Status and Health Behaviours Among Left Behind Adolescent School Children in China. *BMC Public Health*, *10(56)*.

Gavriliuc, C., Platon, D., & Afteni, V. (2006). *The Situation of Children Left Behind by Migrating Parents. Study Report CIDDC/UNICEF*. Chişinău : Child Rights Information Centre with support from UNICEF Moldova.

Goodwin, R.D. (2006). Association Between Coping with Anger and Feelings of Depression Among Youths. *American Journal of Public Health*, *96(4)*, 664-669.

Graham, E., & Jordan, L.P. (2011). Migrant Parents and the Psychological Well-being of Left-behind Children in Southeast Asia. *Journal of Marriage and Family*, *73*, 763-787.

Hatos, A. (2010). The (Little) Effect that Parents' Labour Emigration Has on Their Children's School Performance : A Study of Secondary School Students in Oradea (Romania). *New Educational Review*, *20(1)*, 85-96.

Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future Time Orientation Predicts Academic Engagement Among First-year University Students. *British Journal of Educational Psychology*, *77(3)*, 703-718.

Hraba, J., Lorenz, F.O., & Pechacova, Z. (2000). Family Stress During the Czech Transformation. *Journal of Marriage and the Family*, *62*, 520-531.

International Organization for Migration [IMO], 2010, http ://publications.iom.int/bookstore/index.php ?main_page=product_info&products_id=653.

Kainth, G.S. (2009). Push and Pull Factors of Migration : A Case of Brick Kiln Industry of Punjab State. *Asia Pacific Journal of Social Sciences*, *1(1)*, 82-116.

Koser, K., & Laczko, F. (2010). *World Migration Report 2010 : The Future of Migration : Building Capacities for Change*. International Organization for Migration.

Lialiugene, I.I., & Rupshene, L.A. (2008). The Effect of Parents' Labor Migration on the Socialization of Adolescents. *Russian Education & Society*, *50(11)*, 6-19.

Martin, R., & Radu, D. (2012). Return Migration : The Experience of Eastern Europe. *International Migration*, *50(6)*, 109-128.

Parrenas, R. (2002). Human Sacrifices. *Women's Review of Books*, *19(5)*, 16-27.

Passel, J.S. (2011). Demography of Immigrant Youth : Past, Present, and Future. *Future Child*, *21(1)*, 19-42.

Păduraru, M.E. (2014). Romania – Emigration's Impact on Families and Children. *Journal of Community Positive Practices*, *14(1)*, 27-36.

Piko, B., & Fitzpatrick, K. (2007). Socioeconomic Status, Psychosocial Health and Health Behaviours Among Hungarian Adolescents. *Journal The European Journal of Public Health*, *17(4)*, 353-360.

Pong, S., & Landale, N. (2012). Academic Achievement of Legal Immigrants' Children : The Roles of Parents' Pre- and Post-migration Characteristics in Origin-group Differences. *Child Development*, *83(5)*, 1543-1559.

Portes, A., Vickstrom, E., Haller, W.J., & Aparicio, R. (2013). Dreaming in Spain: Parental Determinants of Immigrant Children's Ambition. *Ethnic and Racial Studies, 36(4)*, 557-589.

Portes, A., Aparicio, R., Haller, W., & Vickstrom, E. (2011). Progresar en Madrid: aspiraciones y expectativas de la segunda generación en España/Making Headway in Madrid: Second Generation Aspirations and Expectations in Spain. *Reis*, 55-85.

Potot, S. (2000). Mobilités en Europe. Etude de deux réseaux migratoires romains. *Sociologie Românească*, *2*, 101-120.

Pottinger, A.M. (2005). Children's Experience of Loss by Parental Migration in Inner-city Jamaica. *American Journal of Orthopsychiatry*, *75*, 485-496.

Robila, M. (2014). The Impact of Migration on Children's Psychological Functioning and Education in the Republic of Moldova. *International Migration, 52(3)*, 221-235.

Robila, M. (2011). Parental Migration and Children's Outcomes in Romania. *Journal of Child and Family Studies*, *20*, 326-333.

Schapiro, N.A., Kools, S.M., Weiss, S.J., & Brindis, C.D. (2013). Separation and Reunification: the Experiences of Adolescents Living in Transnational Families. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care, 43(3)*, 48-68.

Shim, S.S., Cho, Y., & Wang, C. (2013). Classroom Goal Structures, Social Achievement Goals, and Adjustment in Middle School. *Learning and Instruction*, *23*, 69-77.

Smeekens, C., Stroebe, M.S., & Abakoumkin, G. (2012). The Impact of Migratory Separation from Parents on the Health of Adolescents in the Philippines. *Social Science & Medicine*, *75*, 2250-2257.

Son, L., & Noja, G.G. (2012). International Migration and Labour Market Impacts. *Romanian Statistical Review, 60(9)*, 30-50.

Stan, S., & Erne, R. (2014). Explaining Romanian Labor Migration: From Development Gaps to Development Trajectories. *Labor History, 55(1)*, 21-46.

Suarez-Orozco, C., Bang, H.J., & Kim, H.Y. (2011). I Felt Like my Heart Was Staying Behind: Psychological Implications of Family Separations and Reunifications for Immigrant Youth. *Journal of Adolescent Research*, *26*, 222-257.

Toth, A., Munteanu, D., & Bleahu, A. (2008). *National Analysis of the Phenomenon of Children Left Home by Their Parents Who Migrate Abroad for Employment*. UNICEF Romania.

Toth, G.A. (2007). Qualitative Approach to the Risk to Which the Children Whose Parents are Working Abroad Are Exposed. In G. Toth, A. Toth, O. Voicu, & M. Ştefănescu (Coord.), *The Effects of Migration: Children Left Behind*. Bucureşti: Soros Foundation Romania.

Toth, G.A., Toth, A., Voicu O., & Ştefănescu M. (2007). *Efectele migraţiei: copiii rămaşi acasă*. Bucureşti: Fundaţia Soros România.

Vadean, F., & Piracha, M. (2009). Circular Migration or Permanent Return: What Determines Different Forms of Migration? *IZA Discussion Paper*, *4287*, 1-24.

Valtolina, G.G., & Colombo, C. (2012). Psychological Well-being, Family Relations, and Developmental Issues of Children Left Behind. *Psychological Reports: Relationships & Communications, 111(3)*, 905-928.

Wen, M., & Lin, D. (2012). Child Development in Rural China: Children Left Behind by Their Migrant Parents and Children of Nonmigrant Families. *Child Development, 83(1)*, 120-136.

Wright, C., & Levitt, M. (2013). Parental Absence, Academic Competence, and Expectations in Latino Immigrant Youth. *Journal of Family Issues, 20(10)*, 1-26.

Yoshikawa, H., & Kholoptseva, J. (2013). *Unauthorized Immigrant Parents and Their children's Development: A Summary of the Evidence*. Washington, DC: Migration Policy Institute, National Center on Immigrant Integration Policy.

Capitolul 22

Premise timpurii ale comportamentului vocaţional

*Ana-Maria Ţepordei**

La prima vedere, conţinutul acestui capitol ar putea părea cu siguranţă o prezenţă uşor ciudată în volumul de faţă. Aceasta deoarece, intuitiv, suntem tentaţi să credem că problematica orientării vocaţionale şi a comportamentului vocaţional sunt apanajul adolescenţei şi al maturităţii şi nicidecum al vârstei preşcolare. Este adevărat, dacă ne focalizăm în mod stereotipic numai pe ideea de preferinţe, profile şi/sau decizii vocaţionale/profesionale deja structurate, fără să ne întrebăm măcar în treacăt care este sursa acestora, cum s-au conturat ele şi ce factori le-au influenţat apariţia şi dezvoltarea.

Scopul acestui capitol este să atragă atenţia asupra faptului că aptitudinile, preferinţele, valorile şi atitudinile legate de muncă, deşi apar în prim-plan în preajma adolescenţei când se iau decizii legate de orientarea şcolară şi/sau profesională, germinează încă din copilăria mică sub influenţa factorilor educaţionali şi de mediu specifici nişei de dezvoltare a fiecărui copil în parte (Gottfredson, 1996). Vom vedea împreună în cele ce urmează cum rolul părinţilor şi al celorlalţi factori educaţionali este extrem de important încă din educaţia timpurie în conturarea elementelor ce ţin de comportamentul vocaţional al viitorului adolescent/adult; vom evidenţia, aşadar, câteva aspecte ale psihologiei vocaţionale în educaţia timpurie.

22.1. Perspectiva developmentalistă asupra comportamentului vocaţional

Este evident că centrul de greutate al teoriilor şi cercetării din sfera psihologiei vocaţionale îl reprezintă congruenţa dintre persoană şi mediul profesional, sub aspectul factorilor predictivi ai satisfacţiei angajatului, al unei bune autocunoaşteri a propriilor nevoi şi abilităţi, precum şi al cunoaşterii adecvate a cerinţelor şi întăririlor oferite de o profesie, de asistenţă sau consiliere adecvată în vederea luării deciziilor privind angajarea, schimbarea sau dezvoltarea unui traseu profesional. Simplificând foarte mult, în general interesează

---

* Lector universitar doctor, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Departamentul de Psihologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi.

cunoaşterea profilului şi valorilor vocaţionale ale persoanei într-o cât mai bună corespondenţă cu profilul ocupaţional aferent unei profesii.

Pe lângă această perspectivă mai degrabă transversală, în psihologia vocaţională există şi demersuri teoretice şi empirice focalizate pe o perspectivă longitudinală/developmentalistă interesată de dezvoltarea (şi deopotrivă de analiza) comportamentului vocaţional din copilăria mică până la bătrâneţe, cu accent pe influenţa factorilor contextuali şi formativ-educaţionali care îşi pun amprenta pe dimensiunile acestuia şi de a căror importanţă trebuie să devenim (mai) conştienţi în calitate de părinţi sau educatori ai preşcolarului (Hartung *et al.*, 2005 ; Watson şi McMahon, 2005). Vom prezenta mai jos o serie de elemente conceptuale şi recomandări educaţionale derivate din două teorii larg vehiculate în literatura de specialitate : teoria circumscrierii şi a compromisului (*theory of circumscription and compromise*) dezvoltată de Linda Gottfredson (1981 ; *cf.* Gottfredson, 1983) şi teoria dezvoltării comportamentului vocaţional (*developmental theory of vocational behavior*) iniţiată de Donald Super (1957 ; *cf.* Super, 1975 ; Savickas, 2002).

Prima teorie se referă la procesul prin care oamenii îşi circumscriu şi îşi compromit opţiunile pentru carieră, adesea sacrificându-şi împlinirea sinelui unic intern în scopul de a satisface aşteptările pentru prestigiul şi sextipul unei anumite profesii. Expectanţele şi stereotipurile legate de profesii, nivelul de aspiraţie şi standardele de reuşită şi accesibilitate sunt elemente ale căror baze se pun încă din copilăria mică într-o manieră directă sau mai subtilă, conştientizată sau nu, trasând, sau mai corect spus, limitând treptat aria de interes vocaţional a persoanei. A doua teorie defineşte conceptul de *carieră* drept construirea stadială a comportamentului vocaţional pe tot parcursul vieţii, strâns legată de dezvoltarea conceptului de *sine vocaţional*. Sinele constă în reprezentări simbolice construite personal, condiţionate interpersonal şi comunicate lingvistic. Copiii îşi formează şi îşi dezvoltă o idee despre sine observându-se ca obiect, în special în situaţii sociale, având iniţial mai degrabă o colecţie de cogniţii nici integrate, nici în mod special coerente. Ulterior, în copilăria mare şi în adolescenţa timpurie, prin conştiinţa de sine reflexivă, individul generalizează cogniţiile despre sine în autodescrieri mai abstracte, apoi le integrează pentru a construi un concept de sine mai mult sau mai puţin unificat şi coeziv care, odată format, orientează, dirijează şi evaluează comportamentul vocaţional (*cf.* Savickas, 2002).

22.2. Circumscrierea alternativelor vocaţionale

Cum ne explicăm diferenţa frapantă dintre răspunsurile numeroase, variate şi flexibile ale unui copil mic la întrebarea „ce vrei să te faci când vei fi mare ? ” şi cele câteva opţiuni înguste între care oscilează acelaşi copil ajuns adolescent/adult ? Teoria circumscrierii şi compromisului încearcă un răspuns la această întrebare, punând accent pe explicarea diferenţelor de gen şi de clasă socială în dezvoltarea carierei şi acordând o atenţie specială obstacolelor întâlnite de indivizi. Iniţial, principala întrebare ridicată a fost de ce copiii par să recreeze inegalităţile sociale ale predecesorilor lor cu mult înainte de a se confrunta ei înşişi cu orice obstacole în calea împlinirii aspiraţiilor lor (Gottfredson, 1983 ; 1985). În decursul elaborării teoriei s-au luat în considerare şi diferenţele intragrupale, adăugându-se întrebarea de ce indivizi din aceleaşi circumstanţe tind să aibă aspiraţii şi succese diferite în realizarea sinelui pe care o preferă (Gottfredson, 1996 ; 2002).

Formularea unei preferinţe/alegeri vocaţionale presupune o corespondenţă între *conceptul de sine* şi *stereotipurile ocupaţionale*. Conceptul de *sine* se referă la imaginea proprie despre sinele public şi privat, cuprinzând elemente precum aspectul fizic, abilităţile, personalitatea, genul, valorile şi locul în societate. Unele elemente, cum este apartenenţa de gen, sunt mai centrale în simţul sinelui decât altele, având rolul de elemente-nucleu definitorii, fiind conştientizate şi interiorizate de la o vârstă foarte fragedă şi acţionând ca un fel de constrângere inerentă pe diverse paliere ale vieţii indivizilor, inclusiv vocaţional (Gottfredson, 1985). *Stereotipurile ocupaţionale* sunt imagini şi cogniţii despre ocupaţii/meserii, inclusiv adecvarea acelor munci la diferite tipuri de oameni, nivelul prestigiului acestora, vieţile pe care le duc, recompensele şi condiţiile de muncă etc. Aceste imagini comune, construite, vehiculate şi întărite social alcătuiesc o hartă cognitivă comună a ocupaţiilor/domeniilor muncii, organizată stereotipic pe două dimensiuni majore : masculinitate-feminitate şi, respectiv, nivelul prestigiului ocupaţional sau dezirabilitatea generală (Gottfredson, 2002).

Procesul *circumscrierii vocaţionale* se referă la delimitarea progresivă, mai mult sau mai puţin conştientă şi voluntară, a propriului spaţiu social, adică a ariei alternativelor în harta cognitivă a ocupaţiilor pe care persoana le consideră acceptabile. Circumscrierea este aşadar procesul prin care, din întreaga ofertă a culturii, oamenii îşi îngustează acest teritoriu, eliminând progresiv alternativele inacceptabile. Alegerea unei ocupaţii speciale este doar sfârşitul unui lung proces de constrângere de care tinerii sunt mai mult sau mai puţin conştienţi (Gottfredson, 1996). Pe măsură ce copiii şi respectiv tinerii încorporează elemente mai abstracte (genul, clasa socială etc.) în imaginea de sine, conceptul de sine devine mai complex şi mai clar conturat. În acelaşi timp, ei decid să excludă o arie largă de opţiuni ocupaţionale incompatibile (nu se potrivesc cu genul, sunt prea dificile sau sunt de un nivel prea scăzut). Această îngustare a opţiunilor este ireversibilă, deoarece opţiunile respinse sunt rareori reconsiderate spontan. Procesul conjugat al construirii sinelui şi al circumscrierii alegerilor vocaţionale este atât de *fundamental*, de *gradual* şi de *implicit*, încât de obicei oamenii nu pot să îl perceapă sau să îl descrie în mod spontan, deşi acesta are un efect continuu şi profund asupra credinţelor şi comportamentelor lor.

22.3. Stadiile timpurii ale circumscrierii alternativelor vocaţionale

Dezvoltarea imaginii de sine şi a aspiraţiilor ocupaţionale poate fi segmentată în patru stadii cu niveluri din ce în ce mai mari de dezvoltare mentală generală şi de integrare personală. Fiecare stadiu duce la următorul, îngustând spaţiul social potenţial din ansamblul posibilităţilor existente în cultură, pe măsură ce copiii/tinerii încep să înţeleagă aspecte mai complexe despre sine şi despre ocupaţii (Gottfredson, 1983).

Primul stadiu este cel al orientării către mărime şi putere (3-5 ani[1]). Progresând de la o gândire în care se amestecă realul cu imaginarul la cea intuitivă, copiii preşcolari încep să recunoască ocupaţiile ca roluri ale adulţilor şi nu mai spun că atunci când vor fi mari le-ar plăcea să fie asemenea unor personaje fantastice (vrăjitori, prinţese, dragoni),

1. Delimitările cronologice pot varia destul de mult pentru că există variabilitate mare privind concordanţa între vârsta biologică şi vârsta mentală.

animale sau obiecte neînsufleţite. De asemenea, ei operează cu dihotomii simple, clasificând oamenii şi lucrurile în mari/mici, puternici/slabi, buni/răi. În acest stadiu, copiii nu au concepţii coerente şi stabile despre rolurile de gen şi nici conceptul abstract de *bărbat* sau *femeie*, dar încep să pună bazele unor astfel de concepte percepând diferenţe de gen concrete, observabile (aspect fizic, vestimentaţie, comportamente), se orientează către adulţi de acelaşi gen şi preferă activităţi inclusiv profesionale specifice aceluiaşi gen. Principala achiziţie în acest stadiu este recunoaşterea că există o lume a adulţilor şi că a avea o muncă profesională este o parte a acestei lumi.

Următorul stadiu este cel al orientării către roluri de gen (6-8 ani). În această perioadă se conturează şi se interiorizează conceptul de *roluri de gen*, dar focalizându-se iniţial pe aspectele cele mai vizibile şi mai concrete ale acestora, precum activităţile observabile, trăsăturile fizice şi vestimentaţia. Fiind în mod particular rigizi şi „moralişti", ei tratează adesea aderenţa la roluri de gen ca un imperativ moral. Şi băieţii şi fetele cred că propriul gen este superior. Predomină preferinţele ocupaţionale pentru activităţi specifice propriului gen (Papalia şi Tennent, 1975), se conştientizează că adulţii au activităţi diferite în funcţie de gen (Levy *et al.*, 2000) şi *se resping activ* comportamentele specifice sexului opus. Implicit şi involuntar, circumscrierea deja apare, copiii începând acum să construiască graniţele tipului de gen tolerabil (Gottfredson şi Lapan, 1997), eliminând sau evitând o parte dintre ocupaţiile posibile – pe cele care se potrivesc celuilalt gen. Ei încă nu manifestă preocupare pentru prestigiul ocupaţional, ci doar o „preconştiinţă" a distincţiei dintre clasele sociale.

Următoarele două stadii cu care continuă îngustarea zonei alternativelor ocupaţionale acceptabile sunt orientarea către valorizare socială (9-13 ani) şi orientarea către sinele unic (după 14 ani), dar nu le vom analiza aici, ele fiind prezente la categorii de vârstă mai mari decât cea vizată în prezentul volum.

22.4. Categorizare, nu stereotipizare

În lumina ideilor teoretice prezentate anterior, o primă recomandare importantă pentru părinţi şi educatori ar fi să nu accelereze sau să nu intensifice în mod nejustificat procesul de circumscriere vocaţională care, aşa cum am văzut, apare inevitabil odată cu dezvoltarea cognitivă şi cu procesul de socializare. În calitate de educatori trebuie să înţelegem că a categoriza nu trebuie să însemne, automat, şi a stereotipiza. Gândirea categorială, operaţiile de clasificare, formarea noţiunilor/conceptelor simple, concrete plecând de la elemente intuitive sunt caracteristici esenţiale ale dezvoltării cognitive a preşcolarului.

Apartenenţa la un gen sau altul este naturală, vizibilă, definitorie şi este firesc să ajutăm gândirea copilului să stabilească graniţele dintre cele două categorii, ferindu-ne însă de diferenţieri la nivel comportamental sau acţional (Gottfredson, 2005). Adică ar trebui să fim precauţi atunci când mai mult sau mai puţin explicit realizăm corespondenţa dintre un gen şi anumite acţiuni/comportamente dezirabile sau nu, „normale" sau nu, valorizate social sau nu (Campbell şi Storo, 1996 ; Super, 1975). De exemplu, afirmaţia „eşti ca un băieţoi" spusă pe un ton dezaprobator unei fetiţe mai energice dă de înţeles, implicit, că a fi dinamic, activ, gălăgios este mai firesc şi mai acceptabil la un băiat, dar

nu şi la fete ; aceeaşi idee o transmitem spunându-i unui băiat „eşti aşa cuminte..., ca o fetiță". În loc să introducem comparația cu genul opus, ceea ar putea induce frustrare, culpabilitate sau revoltă din partea copilului, putem să ne rezumăm doar la constatarea şi la evaluarea comportamentului acestuia. Mai ales că diferențele la nivelul dinamismului sau activismului sunt temperamentale, şi nu direct legate de genul biologic.

La vârsta preşcolară, copiii sunt extrem de receptivi la nou, sunt curioşi şi gata să exploreze, având o gândire flexibilă şi neconstrânsă încă de prea multe reguli. De aceea, prin toată gama de activități educaționale sau cotidiene, prin varietatea informațională la care îi expunem şi prin modul în care o facem ar trebui să cultivăm şi să valorificăm deschiderea cognitivă şi curiozitatea epistemică, şi nu să le îngrădim în baza prejudecăților/expectanțelor noastre, îngustând plaja activităților sau a stimulilor de orice fel cu care intră în contact (Super, 1975). Să luăm un exemplu banal, atât de banal încât este văzut de mulți ca fiind şi firesc. Dacă vrem să îi cumpărăm jucării unui copil într-un magazin oarecare, cineva care vrea să ne ajute ne întreabă în mod invariabil dacă copilul este băiețel sau fetiță. De asemenea, în marile lanțuri de hipermarketuri raioanele de jucării sunt organizate pe secțiuni speciale cu jucării pentru fete şi jucării pentru băieți, secțiunea „unisex" fiind doar cea pentru bebeluşi sau cei foarte mici. Este firesc? Unii ar spune da, este mai simplu şi găseşti mai uşor ceva mergând țintit. Poate că aşa este, doar că „a merge țintit" de cele mai multe ori înseamnă a merge stereotipic, adică a cumpăra o jucărie nu în primul rând în scop educativ, ci mai degrabă în concordanță cu genul copilului.

Băieții se joacă cu maşini şi fetele cu păpuşi, toată lumea ştie asta. Dar această preferință este spontană, naturală sau este indusă prin expunerea sistematică şi timpurie doar la un anumit tip de stimuli (Gottfredson, 2005)? Şi unui băiețel îi putem cumpăra un set de machiaj sau accesorii pentru a explora şi a descoperi ce poate face cu ele. Probabil că îi vom spune că doar femeile se machiază, dar asta nu înseamnă că el nu se poate juca cu asemenea obiecte, dezvoltându-i simțul estetic şi creativitatea sau învățându-l să distingă diverse nuanțe cromatice şi să le asorteze. Sau, invers, şi unei fetițe îi putem da să se joace cu seturi de construcție şi unelte, nu în vederea pregătirii pentru o astfel de profesie, ci pentru dezvoltarea coordonării ochi-mână, a dexterității manuale sau a reprezentării spațiale. Cu alte cuvinte, trebuie să conştientizăm că, limitând stereotipic gama de jocuri şi obiecte pe care copiii pot să le exploreze, le trasăm indirect o arie de alternative ocupaționale considerate şi percepute de ei ca fiind fireşti, acceptabile, chiar dezirabile, îndepărtându-i în acelaşi timp de o serie de alte activități sau preocupări şi, implicit, de potențiale preferințe, hobby-uri sau chiar orientări vocaționale (care vor fi ignorate, neexplorate sau considerate inacceptabile).

Pe acelaşi principiu „categorizare, nu stereotipizare", trebuie să fim atenți şi să conştientizăm impactul pe care şi alte activități cotidiene îl pot avea în aceste stadii timpurii ale circumscrierii alternativelor vocaționale. Profesiile, hobby-urile sau activitățile preferate ale părinților şi cele domestice, curente (Rambla, 2000) nu trebuie îmbrăcate într-un ambalaj stereotipizant. Exista o diferență între a spune „eu fac asta pentru că mă pricep mai bine sau pentru că îmi place" şi nu „pentru că asta e treabă de femeie/bărbat" sau „aşa fac femeile/bărbații". De asemenea, trebuie evitate comentarii precum „asta nu e pentru băieței" sau „nu aşa se joacă o fetiță". Mesajul implicit transmis copiilor ar trebui să fie că este bine să faci ceva ce îți place indiferent de gen şi că preferarea/evitarea unor activități sau jocuri nu le întăreşte şi, respectiv, nu le diminuează statutul de „băiețel/fetiță adevărat(ă)" (Teeson, 1978 ; Blakemore, 2003).

Cu trimitere mai directă spre sfera vocaţională sunt şi cărţile, imaginile, jocurile sau discuţiile legate de meserii/profesii (vezi şi Hartung *et al.*, 2005). Atât la grădiniţă, cât şi în familie ar trebui avute în vedere lărgirea paletei de profesii prezentate, evitarea stereotipizării de gen şi a nuanţelor evaluative pe dihotomia bun-rău sau inferior-superior (Gottfredson, 1996). Chiar dacă folosirea exemplelor prototipice sau frecvente este normală în stadiul fixării noţiunilor concrete, este bine să valorificăm şi impresionanta receptivitate cognitivă şi puterea de memorare a preşcolarului, prezentându-i o gamă cât mai diversificată de exemple de meserii posibile, de preferat/ideal însoţite de imagini. Mintea copilului mic este fascinată în egală măsură de ce poate face, ce vede şi ce are un şofer de autobuz sau un astronaut, ambele intrând în categoria mare de meserii ale adulţilor, fără alte distincţii. Treptat (şi aici putem „ajuta" şi noi, ca educatori, stereotipizarea), meseriile vor fi împărţite grosier în alte două subcategorii corespunzând ocupaţiilor mai feminine sau celor mai masculine. Ar fi recomandat să folosim mai mult cuvintele-etichetă pentru o profesie, ferindu-ne pe cât posibil de asocierea constantă cu un anumit gen (de exemplu, „pilotul", şi nu „nenea pilotul") şi să îi arătăm copilului sau să îl expunem la exemple de ambele sexe ca practicând o meserie sau alta (Vervecken *et al.*, 2013). Personal, am observat de asemenea diferenţe subtile ale limbajului paraverbal şi nonverbal al părinţilor atunci când îi citesc sau îi răspund unui copil la întrebări referitoare la o meserie sau alta. Concret, în funcţie de cât de valorizată sau de dezirabilă este o profesie în percepţia părintelui, variază cantitatea de informaţii sau de detalii oferite, expresia feţei, intonaţia, gradul de entuziasm sau indiferenţă cu care vorbeşte despre aceasta. Astfel se transmit involuntar mesaje implicite vizând al doilea criteriu de diferenţiere a ocupaţiilor, cel al prestigiului sau al valorizării sociale, pe care preşcolarul nu îl conştientizează încă pe deplin ; dar aceste mesaje pot rămâne latente până în stadiul următor (când vor fi asimilate şi vor influenţa procesul de circumscriere).

Sintetizând discuţia de până acum, este necesar ca educatorii să înţeleagă că zona alternativelor acceptabile este o dimensiune importantă a nişei de dezvoltare a individului, reflectând – aşa cum am văzut – amestecul de credinţe, norme, aspiraţii, activităţi, roluri şi oportunităţi caracteristice mediului apropiat în care persoana s-a născut (Watson şi McMahon, 2005). Pe perioada primelor trei stadii ale circumscrierii, copilul îşi însuşeşte cele mai apropiate programe culturale, pe măsură ce îşi dezvoltă puterea de procesare a informaţiei – rolurile adulţilor, rolurile de gen, ierarhia socială. Inerţia şi economia de efort îi menţin pe indivizi orientaţi către grupul major de referinţă, cel în care s-au născut, până când o forţă oarecare îi orientează într-o nouă direcţie. Astfel, nişele tinerilor şi adulţilor tind să fie similare nişelor în care s-au născut, recreându-se societatea predecesorilor şi inegalităţile sociale (acolo unde există). Abia atunci când potrivirea devine inconfortabilă oamenii întrevăd posibilitatea de a căuta un mediu mai potrivit, nevoia de schimbare fiind resimţită mai puternic când indivizii întâlnesc ceva nou (model, activitate) cu care rezonează puternic (Gottfredson, 1983 ; 1996 ; 2002).

22.5. ABC-ul construirii carierei

Trecând de la o concepţie iniţial organicistă la una contextualistă în teoria sa privind dezvoltarea comportamentului vocaţional, Super (1957, *apud* Savickas, 2002 ; 2005) susţine că această dezvoltare are loc printr-o adaptare la mediu mai curând decât prin

maturizarea structurilor interne ale persoanei. Indivizii îşi construiesc carierele într-un mediu social particular, multinivelar, incluzând variabile precum mediul fizic, cultura, grupul etnic şi rasial, familia, vecinătatea şi şcoala. Ca activitate socială cu caracter normativ, munca îl leagă pe individ de grup, fiind o modalitate specifică de a stabili legături cu ceilalţi, de a coopera cu ei, de a contribui la bunăstarea comunităţii. Legătura este încurajată activ de instituţii precum familia, şcoala, instituţiile religioase şi media. Toţi membrii unei anumite culturi le comunică copiilor lor o viziune particulară, mai mult sau mai puţin unificată, despre felul cum trebuie să fie relaţiile sociale şi cum trebuie trăită viaţa. Astfel, oamenii sunt incluşi în medii care îi afectează (*cf.* Gottfredson, 1996 ; Watson şi McMahon, 2005).

Un element crucial în viitorul traseu profesional şi în modul în care ne raportăm la muncă în general şi la o profesie/ocupaţie în particular este conceptul de *sine vocaţional* ale cărui rădăcini se află în educaţia timpurie. Atunci când îşi exprimă preferinţele vocaţionale, copiii pun în termeni ocupaţionali ideile lor despre ce fel de oameni sunt. Alegerea ocupaţională este o implementare a conceptului de sine, munca este o manifestare a sinelui, iar dezvoltarea vocaţională este un proces continuu de ameliorare a potrivirii dintre sine şi situaţii (1975). Pe măsură ce copilul imită calităţi dezirabile ale modelelor de rol pentru autoconstruirea sa, el exersează atitudini şi acţiuni de adaptare relevante, îşi formează valori, interese pentru anumite activităţi, îşi exersează abilităţi şi deprinderi când se angajează în acele activităţi. Jucarea selectivă a unor roluri, creşterea atenţiei pentru rezultate facilitează o testare a realităţii care întăreşte sau modifică conceptul de sine vocaţional.

Construirea stadială a carierei are loc printr-o serie de adaptări tranzacţionale repetate între conceptul de sine vocaţional şi rolul de muncă, patronate de normele comunităţii referitoare la cum trebuie trăită viaţa şi rolul jucat de muncă în această viziune. Super (1975 ; 1980, *apud* Savickas, 2001) descrie cinci mari stadii ale construirii carierei – creştere (4-13 ani), explorare (14-24 de ani), stabilire (25-44 de ani), menţinere sau management (45-64 de ani) şi pensionarea (după 65 de ani) –, fiecare fiind descris ca o succesiune de *sarcini de dezvoltare vocaţională* specifice (Savickas, 2005). Aceste sarcini sunt de fapt expectanţe impuse de societate şi trăite de indivizi ca preocupări ocupaţionale, succesul în adaptarea la fiecare sarcină de dezvoltare având ca rezultat funcţionarea mai eficientă pe rând ca elev, profesionist şi, respectiv, pensionar.

Primul stadiu, cel de interes în prezentul capitol, implică formarea conceptului de sine vocaţional, urmărindu-se patru sarcini dezvoltare :

- a deveni preocupat de viitorul profesional ;
- a dezvolta autocontrolul activităţilor vocaţionale ;
- a forma concepţii despre cum să facă alegerile vocaţionale ;
- a dobândi încredere în luarea deciziilor şi în implementarea lor.

Fiecare dintre aceste linii de dezvoltare începe de la vârsta mică şi continuă în adolescenţă într-un sistem al atitudinilor, credinţelor şi competenţelor care este foarte important în determinarea modului în care îşi aleg oamenii munca şi îşi construiesc carierele.

Prima linie de dezvoltare, cea a *preocupării*, presupune dobândirea încrederii interpersonale şi a speranţei intrapersonale (Erikson, 1963, *apud* Super, 1975) şi este direct influenţată de dependenţa de părinţi (Schultheiss *et al.*, 2001 ; Whiston şi Keller, 2004). Studiile au arătat cum ataşamentul faţă de părinţi îi ajută pe copii să iniţieze şi să îşi

formeze o anumită concepţie despre sine şi despre ceilalţi oameni, care se extinde apoi asupra vieţii în general şi asupra vieţii profesionale în special (Bartholomew şi Horowitz, 1991). Copiii care dezvoltă un ataşament securizant faţă de cei care îi cresc învaţă să aibă încredere în sine şi în ceilalţi, achiziţionând un „model intern" pozitiv al relaţiilor umane care îi ajută pe copii şi pe adolescenţi să se simtă siguri atunci când explorează lumea muncii şi când visează la locul lor în aceasta. Ulterior, când sunt adulţi, acest sentiment de siguranţă le va permite să interacţioneze pozitiv cu mentorii, superiorii, colegii, să se angajeze în activităţile lor profesionale, să se stabilizeze în acestea. Stilurile de ataşament nesigure produc concepţii negative despre sine şi/sau alţii, anxietate, ambivalenţă, evitare sau indiferenţă care se vor răsfrânge ulterior şi în comportamentul vocaţional.

Formarea acestui stil securizant presupune reacţii atât consistente, cât şi consecvente ale părinţilor, precum şi manifestarea iubirii sau afecţiunii necondiţionate de perfecţiune sau de supunere (adică să nu transmitem mesajul „te iubesc *numai dacă* nu ieşi din cuvântul meu sau dacă faci tot şi numai ce îţi spun eu, sau dacă eşti ascultător, cuminte, ordonat, harnic, cel mai bun etc."). Ambii părinţi (sau toţi cei direct implicaţi în creşterea copilului) trebuie să încerce să adopte aceeaşi atitudine (consistenţă) când este vorba despre un comportament al copilului. De asemenea, la acelaşi tip de comportament al copilului reacţia ar trebui să fie similară în timp, ceea ce o face coerentă, previzibilă şi controlabilă (consecvenţă). Treptat, copilului îi va veni uşor să înţeleagă şi să creeze asocieri între comportamentele sale şi reacţiile aprobatoare/dezaprobatoare ale celorlalţi. Pe aceste principii ale consistenţei şi consecvenţei trebuie înţelese şi legătura sau dialogul dintre grădiniţă şi familie, în sensul în care părinţii ar trebui să prelungească şi să întărească munca educatorului şi invers (Lane *et al.*, 2007). Încălcarea acestor două criterii duce la o incoerenţă şi o nesiguranţă anxiogene şi frustrante, copilul neînţelegând de ce la acelaşi comportament al său un părinte spune ceva şi celălalt altceva sau de ce părintele spune astăzi ceva şi mâine altceva.

Sarcina de dezvoltare referitoare la *control* este fundamentată de independenţa faţă de părinţi şi jalonată de autonomia interpersonală şi de dorinţa de putere intrapersonală. Această dimensiune a fost intens studiată cu referire la diverse caracteristici personale precum asertivitatea, stilul decizional, locul controlului, stilul atributiv, toate având ca punct comun sentimentul de control sau de putere asupra propriilor acţiuni. Pe parcursul copilăriei, comportamentele proactive precum luarea deciziilor, amânarea recompensei, negocierea şi afirmarea asertivă a propriilor drepturi duc la conturarea şi la consolidarea unui sentiment al autonomiei interpersonale. Aceste comportamente prefigurează atitudini ferme şi competenţe ale adolescentului în luarea deciziilor privind cariera. Indivizii care nu simt că deţin controlul asupra propriei traiectorii permit norocului/sorţii sau altor indivizi mai puternici să le decidă viitorul profesional.

De exemplu, pentru a întări stima de sine, autoeficienţa şi sentimentul controlului personal al copilului, trebuie să fim atenţi la feedbackurile (heteroatribuirile) pe care i le dăm în caz de reuşită sau de eşec în diverse sarcini (Weiner, 2010). Este bine să punem succesul pe seama competenţelor şi abilităţilor dublate de efort (heteroatribuiri interne) şi mai puţin pe seama şansei, ajutorului sau contextului favorabil ; nereuşitele nu ar trebui puse pe seama capacităţii, ci mai degrabă a factorilor interni, dar instabili (efort, concentrare a atenţiei), pentru a responsabiliza copilul fără însă a-l descuraja sau a-i induce un sentiment de neputinţă sau de resemnare. Sau când nu îi permit copilului să facă ceva, la întrebarea „de ce ? " este bine ca părinţii să evite replici precum „că aşa zic/

vreau eu" și să încerce să îi explice de ce nu este bine sau de ce nu are voie. Decizia părintelui rămâne neschimbată, dar copilul nu este frustrat de tratamentul expeditiv sau autoritar, ci are mai degrabă sentimentul că este tratat ca o ființă rațională, capabilă să înțeleagă, poate fi responsabilizat înțelegând că acțiunile sale au consecințe (și care sunt acestea), că interdicția are o logică și este pertinentă, evitând atribuirile externe stabile ce duc la o atitudine fatalistă în raport cu ce i se întâmplă. De asemenea, autonomia și sentimentul de siguranță sunt consolidate și de un stil parental autorizat, în care părintele susține explorarea, libertatea și inițiativa copilului, trasând în egală măsură și o serie de reguli sau exigențe explicate copilului, uneori chiar negociate cu acesta.

A treia linie de dezvoltare propusă de această teorie se referă la conturarea unei *concepții despre alegerile vocaționale* și are ca repere dezvoltarea inițiativei intrapersonale și a scopurilor intrapersonale. Aceasta începe cu impulsul copilului de a explora cine este și ce vrea, ce îi place și ce nu, ce ar putea realiza și până unde poate merge (Teeson, 1978). Modul în care le sunt receptate și susținute inițiativele și alegerile, chiar și cele mai mărunte, precum și reacțiile celorlalți la modul în care finalizează sau nu acțiunile inițiate vor duce la construirea de către copil a ceea ce numim concepții despre carieră. Acestea și credințele care le însoțesc includ expectații și explicații pe care indivizii le folosesc pentru a înțelege cum să facă alegerile și cum să își construiască sau să își configureze carierele. Concepțiile structurate influențează alegerile, constituind baze pentru instituirea carierelor. Unii oameni cred că ar trebui să alegi ocupația pentru care ești bun, în timp ce alții cred că poți să fii *orice vrei* cu condiția să muncești din greu pentru aceasta. Odată angajați într-o activitate, unii cred că trebuie să te identifici cu aceasta și să nu o abandonezi dacă ai investit energie și resurse, alții cred că trebuie să recunoști că alegerea nu a fost cea mai bună și că ar trebui să te reorientezi sau să explorezi și altceva. Concepțiile distorsionate pot deturna procesele de alegere a carierei, ducând la dificultăți decizionale precum indecizia sau nerealismul, în timp ce credințele adaptative despre procesul de alegere a carierei duc la alegeri dezirabile și viabile, nu doar pe perioada adolescenței.

Ultima sarcină de dezvoltare, cea a *încrederii în carieră*, presupune dobândirea abilității interpersonale și încrederii intrapersonale. În teoria construirii carierei, încrederea se referă la sentimentele de autoeficiență, la abilitatea de a executa cu succes o acțiune necesară pentru a lua decizii educaționale și vocaționale și pentru a le implementa cu succes. Încrederea în carieră apare din rezolvarea problemelor întâlnite cotidian, în cadrul familiei, în jocurile cu ceilalți și în activitățile școlare (Lent și Brown, 1996). Pe lângă performanța obiectivă, alte două surse de creștere sau de diminuare a autoeficienței sunt persuasiunea sau feedbackurile celor semnificativi din jur și compararea cu ceilalți. Este bine ca în calitate de educatori să îl lăsăm pe copil să își asume diverse sarcini sau responsabilități, să îi apreciem inițiativa și să îi lăudăm efortul, fără a ne centra exclusiv sau excesiv pe performanță sau pe rezultatul final. De asemenea, este recomandată evitarea comparațiilor ascendente sistematice din care copilul nu poate ieși decât frustrat, demotivat sau descurajat. Adică să nu îl comparăm mereu cu cineva mult mai bun decât el, subliniind astfel nereușita copilului (chiar dacă spunem că o facem cu bune intenții – pentru a-l ambiționa). Este mai bine, motivațional și emoțional, să îl comparăm pe cât posibil cu el însuși, subliniind momentele de reușită în care a dovedit că poate – „vezi, acum ai făcut mai bine decât data trecută" sau „acum nu ți-a ieșit prea bine, dar data trecută ai reușit, deci poți, doar că trebuie să fii mai atent sau să perseverezi" –, intensificând

astfel încrederea în sine, sentimentul controlului şi optimismul. Dacă ţi se recunosc utilitatea şi productivitatea în anumite sarcini, dacă eşti acceptat şi susţinut (chiar şi atunci când greşeşti), îţi creşte sentimentul autoacceptării şi al propriei valori. Aceste comportamente şi sentimente prefigurează încrederea adolescenţilor în construirea carierelor lor şi competenţa în rezolvarea problemelor.

Procesul acestor sarcini de dezvoltare are loc în experienţele cotidiene ale copilului, în activităţile sale zilnice în familie, la grădiniţă sau în alte contexte de interacţiune socială (Flouri *et al.*, 2015). La sfârşitul copilăriei, cele patru linii de dezvoltare se integrează în *ABC-ul construirii carierei*, adică acel complex de atitudini (*A – attitudes*), credinţe (*B – beliefs*) şi competenţe (*C – competence*) care vor influenţa alegerile persoanei şi traseul său vocaţional (*cf.* Savickas, 2005). Când dezvoltarea este normală, adolescenţii abordează sarcinile stadiului următor, cel al explorării, cu preocupare pentru viitor, cu sentimentul că îl pot controla, cu concepţii adaptative despre felul cum trebuie luate deciziile privind cariera, cu încredere în proiectarea viitorului ocupaţional şi executând planuri pentru a-l transforma în realitate.

Referinţe bibliografice

Bartholomew, K., & Horowitz, L.M. (1991). Attachment Styles Among Young Adults: A Test of Four-category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, *61*, 226-244.

Blakemore, J.E. (2003). Children's Beliefs about Violating Gender Norms: Boys Shouldn't Look Like Girls, and Girls Shouldn't Act Like Boys. *Sex Roles*, *48*, 411-419.

Campbell, P.B., & Storo, J.N. (1996). *Girls Are... Boys Are... Myths, Stereotypes, and Gender Differences. Math and Science for the Coed Classroom*. WEEA Resource Center, Educational Development Center.

Flouri, E., Tsivrikos, D., Akhtar, R., & Midouhas, E. (2015). Neighbourhood, School and Family Determinants of Children's Aspirations in Primary School. *Journal of Vocational Behavior*, *87*, 71-79.

Gottfredson, L.S. (1983). Creating and Criticizing Theory. *Journal of Vocational Behavior*, *23*, 203-212.

Gottfredson, L.S. (1985). Role of Self-Concept in Vocational Theory. *Journal of Counseling Psychology*, *32*, 159-162.

Gottfredson, L.S. (1996). Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise. În D. Brown, & L. Brooks, *Career Choice and Development* (ed. a III-a) (pp. 179-232). San Francisco: Jossey-Bass.

Gottfredson, L.S. (2002). Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise, and Self Creation. In D. Brown (Ed.), *Career Choice and Development* (ed. a IV-a) (pp. 85-148). San Francisco: Jossey-Bass.

Gottfredson, L.S. (2005). Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling. In S.D. Brown, & R.W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work* (pp. 71-100). John Wiley & Sons.

Gottfredson, L.S., & Lapan, R.T. (1997). Assessing Gender-Based Circumscription of Occupational Aspirations. *Journal of Career Assessment*, *5*, 419-441.

Hartung, P.J., Porfeli, E.J., & Vondracek, F.W. (2005). Child Vocational Development: A Review and Reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, *66*, 385-419.

Lane, K.L., Stanton-Chapman, T., Jamison, K., & Phillips, A. (2007). Teacher and Parent Expectations of Preschoolers' Behavior: Social Skills Necessary for Success. *Topics in Early Childhood Special Education*, *27*, 86-97.

Lent, R.W., & Brown, S.D. (1996). Social Cognitive Approach to Career Development: An Overview. *The Career Development Quarterly*, *44*, 310-321.

Levy, G.D., Sadovsky, A.L., & Troseth, G.L. (2000). Aspects of Young Children's Perceptions of Gender-typed Occupations. *Sex Roles*, *42*, 993-1006.

Papalia, D.E., & Tennent, S.S. (1975). Vocational Aspirations in Preschoolers. A Manifestation of Early Sex Role Stereotyping. *Sex Roles*, *1*, 197-199.

Rambla, X. (2000). Domestic Knowledge, Inequalities and Differences. *European Journal of Women's Studies*, *7*, 189-207.

Savickas, M.L. (2001). A Developmental Perspective on Vocational Behavior: Career Patterns, Salience, and Themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *1*, 49-57.

Savickas, M.L. (2002). Career Construction: A Developmental Theory of Vocational Behavior. In D. Brown (Ed.), *Career Choice and Development* (ed. a IV-a) (pp. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.

Savickas, M.L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S.D. Brown, & R.W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). John Wiley & Sons.

Schultheiss, D.E., Kress, H.M., Manzi, A.J., & Glasscock, J.M. (2001). Relational Influences in Career Development: A Qualitative Inquiry. *The Counseling Psychologist*, *29*, 216-239.

Super, D.E. (1975). Career Education and Career Guidance for the Life Span and for Life Roles. *Journal of Career Development*, *2*, 27-42.

Teeson, T.L. (1978). Reducing Sex-role Stereotyping in Elementary and Secondary Career Education Programs. *Journal of Career Development*, *5*, 110-122.

Vervecken, D., Hannover, B., & Wolter, I. (2013). Changing (S)expectations: How Gender Fair Job Descriptions Impact Children's Perceptions and Interest Regarding Traditionally Male Occupations. *Journal of Vocational Behavior*, *82*, 208-220.

Watson, M., & McMahon, M. (2005). Children's Career Development: A Research Review from a Learning Perspective. *Journal of Vocational Behavior*, *67*, 119-132.

Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*, *45*, 28-36.

Whiston, S.C., & Keller, B.K. (2004). The Influences of the Family of Origin on Career Development: A Review and Analysis. *The Counseling Psychologist*, *32*, 493-568.

Capitolul 23

Educaţia timpurie în alternativa educaţională Montessori

*Mariana Momanu**

23.1. Contextualizare

Gândirea pedagogică a secolului XX a debutat sub semnul criticii modelului educaţional tradiţional, de tip magistrocentrist, centrat pe transmiterea şi asimilarea de cunoştinţe, considerat rigid, autoritarist şi ineficient. Curentele şi teoriile educaţiei care se afirmă la sfârşitul secolului al XIX-lea şi începutul secolului XX sunt expresia crizei concepţiei şi sistemului tradiţionale de educaţie, „semnul că spiritul uman doreşte o nouă educaţie şi o mai bună teorie despre creşterea omului" (Bârsănescu, 1976). Fundamentul ştiinţific al noii educaţii este căutat în această perioadă fie în psihologie (pedagogia experimentală, toate variantele „educaţiei noi"), fie în sociologie, ştiinţa umană prin excelenţă, singura capabilă, după E. Durkheim, să întemeieze ştiinţific educaţia (1980). În acest context contestatar se afirmă o mişcare puternică de înnoire a educaţiei, centrată pe valorificarea copilului şi pe respectarea dinamismului intern al dezvoltării personalităţii acestuia.

Deşi principala sursă a acestui curent se află în secolul al XVIII-lea, în filosofia educaţională a lui J.-J. Rousseau, mişcarea puerocentristă s-a dezvoltat abia către sfârşitul secolului al XIX-lea şi mai ales în primele decenii ale secolului XX. Conform ideii de bază a acestei mişcări, activitatea de învăţare nu se realizează eficient prin transmitere şi asimilare de cunoştinţe, ci prin descoperirea şi elaborarea acestora de către elevi, fără constrângere, prin valorificarea intereselor spontane de cunoaştere ale acestora. Tot ceea ce poate şi trebuie să facă educatorul este să creeze un mediu stimulativ, favorabil afirmării intereselor de cunoaştere ale copilului, şi nu să îl constrângă să asimileze cunoştinţe. L. Not (1988) identifică două orientări în cadrul curentului puerocentrist:

- *percepţionistă*, care dezvoltă strategii educaţionale bazate pe observare, pe valorificarea sensibilităţii copilului (M. Montessori, O. Decroly);
- *pragmatică*, în care accentul cade pe experienţă (J. Dewey, E. Claparède).

---

* Conferenţiar universitar doctor, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Departamentul de Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi.

23.2. Premise psihiatrice, antropologice şi filosofico-pedagogice

Lucrând ca medic psihiatru în cadrul Universităţii din Roma cu copii care aveau probleme de dezvoltare intelectuală, Maria Montessori (1870-1952) a ajuns la concluzia că educaţia tradiţională îl menţine pe copil într-o stare de pasivitate şi de izolare ce împiedică dezvoltarea normală a acestuia, atât în plan fizic, cât şi psihointelectual. „Cunoaştem bine acest trist spectacol", spune Maria Montessori. „În clase, învăţătorul activ toarnă cunoştinţele în capul copiilor. Pentru a reuşi în munca lui, el are nevoie de disciplina imobilităţii, de atenţia forţată a şcolarilor şi învăţătorul găseşte că este avantajos să poată manevra fără zgârcenie recompensele şi pedepsele, pentru a-i constrânge la o astfel de atitudine pe cei condamnaţi să fie ascultătorii lui" (1977, 65).

Studiile medicale şi experienţa în domeniul psihiatriei au făcut-o să reconsidere ideea de anormalitate şi eticheta de „copil anormal". Puternic influenţată de scrierile şi experimentele educaţionale ale unor psihiatri precum Edouard Séguin şi Jean-Marc-Gaspard Itard (celebru pentru cazul copilului sălbatic din Aveyron), pe care îi consideră adevăraţii întemeietori ai pedagogiei experimentale, Maria Montessori afirmă că anormalitatea este mai degrabă un rezultat al lipsei de educaţie şi al mediului defavorizant în care creşte copilul, decât un dat. Rezultatele spectaculoase obţinute în activitatea cu copiii „anormali" au încurajat-o să se dedice educaţiei copiilor obişnuiţi, convinsă fiind că atât copilăria, cât şi educaţia copilului necesită o viziune nouă şi o metodă bazate pe observarea copilului şi pe experimentare.

Adeptă a cercetării ştiinţifice a copilăriei, Maria Montessori se declară împotriva abordărilor psihometrice ale psihologilor şi pedagogilor experimentalişti de la începutul secolului XX care interpretează rezultatele măsurătorilor proceselor psihointelectuale ale copilului ca având explicaţii native şi fiind lipsite de perspectiva evoluţiei. Maria Montessori critică experimentalismul psihologic şi pedagogic, în măsura în care acesta se reduce la măsurători antropometrice şi statistici care nu reflectă nici potenţialul copilului, nici liniile lui de dezvoltare ulterioară şi optează pentru observarea sistematică a copilului într-un mediu educaţional care să faciliteze cunoaşterea şi aplicarea legilor de dezvoltare a acestuia (Stanciu, 2006, 51). Departe de a fi o etapă de vârstă cercetată şi cunoscută prin metode ştiinţifice, copilăria este pentru Maria Montessori un teritoriu încă necucerit, mai mult decât atât, unul care abia urmează a fi descoperit. Titluri de lucrări precum *Taina copilăriei* sau *Descoperirea copilului* atrag atenţia asupra misterului ce însoţeşte încă această vârstă şi asupra efortului necesar pentru a o descifra, pentru a cunoaşte cu adevărat copilăria. Ea însăşi a mărturisit în repetate rânduri că principala ei preocupare şi contribuţia ei cea mai importantă au fost să facă posibilă descoperirea copilului, o „fiinţă divină, dar neînţeleasă", şi să faciliteze evoluţia lui naturală.

Concepţia antropologică a Mariei Montessori influenţează înţelegerea şi abordarea pedagogică a copilăriei ; ea consideră că fiecare copil poartă în sine întregul potenţial pentru autodezvoltare, cu condiţia ca mediul în care trăieşte să fie stimulativ şi favorabil împlinirii tendinţelor lui naturale. Nu educatorul este cel care imprimă direcţia dezvoltării, ci copilul însuşi, cu o putere miraculoasă, „absoarbe" dintr-un mediu pregătit cu minuţiozitate tot ceea ce contribuie la împlinirea lui. De aici îndemnul constant al Mariei Montessori de a urma copilul, de a-l observa atent şi constant pentru a afla de la el şi

ceea ce este potrivit pentru educaţia sa. Copilul este „fiul omului" doar în sens biologic; din punct de vedere spiritual, el este de fapt „tatăl omului". Această concepţie despre om şi despre relaţia dintre copil şi adult are premise creştine; „copilul este tatăl omului mare", spune Fericitul Augustin (354-430). Ideea este prezentă, de asemenea, în literatura romantică; poetul englez William Wordsworth (1770-1850) afirmă acelaşi tip de relaţie: „Copilul este tatăl omului". Din perspectivă psihanalitică, atrăgând atenţia asupra importanţei capitale a primilor cinci ani de viaţă, Sigmund Freud (1856-1939), fondatorul psihanalizei, spune despre copil că este „tatăl adultului". Susţinând această concepţie despre copil şi despre relaţia dintre copil şi adult, Maria Montessori îmbină într-o manieră originală, dar controversată, perspectiva biologizantă, potrivit căreia dezvoltarea copilului este predeterminată de instincte, cu perspectiva spiritualistă, potrivit căreia sensul devenirii este de natură divină. Convinsă de importanţa acestei duble abordări a copilului şi a copilăriei, pedagogul italian susţine că „prima vârstă pare a fi legată de ideea de Dumnezeu, precum dezvoltarea corpului depinde atât de puternic de legile naturii pe cale să se transforme" (1958, 234). Rolul atribuit divinităţii în devenirea copilului este considerat un element distinctiv prin care concepţia montessoriană se deosebeşte de alte variante ale curentului „educaţiei noi" de la începutul secolului XX, potrivit cărora omul se împlineşte prin propriile forţe (Stanciu, 2006, 55). Pe de altă parte, criticii doctrinei consideră că această îngemănare este contradictorie. Făcând referire la această perspectivă critică prezentă chiar printre contemporanii ei, I.Gh. Stanciu precizează: „Pe de o parte, pedagogul italian a adoptat o concepţie spiritualistă privind dezvoltarea psihicului copilului, iar, pe de altă parte, la baza metodei sale de educaţie se află o concepţie senzualistă, potrivit căreia dezvoltarea se realizează de la periferie spre interior" (2006, 55).

O oarecare influenţă asupra concepţiei şi metodei montessoriene a avut-o Friedrich W. Fröbel (1782-1852), cel care a propus forma instituţionalizată a educaţiei preşcolare, a elaborat o teorie a jocului şi a fundamentat domeniul pedagogiei preşcolare. Maria Montessori a continuat parţial opera lui Fröbel, a valorificat concepţia sferică a pedagogului german, potrivit căreia educaţia se adresează tuturor forţelor copilului, precum şi materialele şi jocurile create de acesta pentru educaţia copilului de vârstă preşcolară, dar s-a manifestat într-o anumită măsură împotriva spiritului fröbelian (Stanciu, 2006, 51), dezvoltând o doctrină proprie şi o metodă ce au generat o mişcare montessoriană de o autenticitate şi forţă ce au permis dezvoltarea şi răspândirea ei în lumea întreagă.

23.3. Educaţia în primele etape ale copilăriei

Maria Montessori a dezvoltat şi a experimentat o concepţie despre copil şi educaţia acestuia care poate fi considerată radicală în contextul mentalităţii pedagogice de la începutul secolului XX, de natură să contrazică numeroase prejudecăţi cu privire la modul în care copilul cunoaşte lumea şi se dezvoltă (Holfester, 2008). Lillard (2005) remarcă sărăcia fundamentelor ideologice ale şcolii tradiţionale de la începutul secolului XX, lipsită de alternative valabile. Referindu-se îndeosebi la şcoala americană din această perioadă, Lillard constată şi analizează coexistenţa a două modele fundamental perimate, discutabile atât din perspectiva fundamentelor filosofice, cât şi a consecinţelor în plan social şi asupra

dezvoltării individuale: „şcoala ca fabrică" şi „copilul ca tabula rasa". Primul model s-a impus în contextul masificării instruirii şi al şcolarizării forţate, în condiţiile economice şi sociale ale dezvoltării societăţii industriale, centrată pe eficienţă, pe obţinerea performanţei. Al doilea îşi are originile în ideea filosofului englez John Locke potrivit căreia copilul este un vas gol ce trebuie umplut şi se regăseşte în mentalitatea behavioristă a secolului XX, care caută sursa dezvoltării umane în stimuli externi şi concepe învăţarea copilului ca proces achiziţional iniţiat de adult şi condus de acesta prin intermediul recompenselor şi pedepselor. Convinsă că niciunul dintre aceste modele nu răspunde nevoilor copilului şi ale societăţii actuale, Lillard (2005) consideră că este nevoie de o cu totul altă abordare, iar o reformă autentică a educaţiei ar trebui să ia în calcul sugestiile care se conturează din perspectiva concepţiei şi educaţiei montessoriene.

23.3.1. Principii şi valori

Maria Montessori a atras adesea atenţia în lucrările şi discursurile sale asupra ideii că „metoda Montessori" nu este alcătuită din premise şi idei prestabilite despre educaţie, ci decurge firesc din observaţii îndelungate ale comportamentelor copiilor mici şi ale evoluţiei acestora şi din cercetarea minuţioasă a materialelor educaţionale de natură să contribuie la crearea unui mediu adecvat nevoilor de dezvoltare ale copilului. Realizând o analiză complexă şi nuanţată a filosofiei şi a impactului practicilor montessoriene asupra dezvoltării copilului, Lillard (2005) identifică şi analizează opt principii fundamentale pentru înţelegerea specificului acestui sistem:

1) Mişcarea şi cogniţia sunt intercorelate, mişcarea contribuind la îmbunătăţirea gândirii şi a întregului proces de învăţare.
2) Învăţarea şi starea de bine se îmbunătăţesc atunci când persoanele au un sentiment de control asupra vieţii lor.
3) Oamenii învaţă mai profund atunci când sunt interesaţi de ceea ce învaţă.
4) Utilizarea recompenselor extrinsece pentru stimularea unei activităţi are un impact negativ asupra acesteia, generând neangajare în activitate atunci când recompensele nu mai există. În consecinţă, în grădiniţele Montessori recompensele extrinsece sunt evitate.
5) Relaţiile de colaborare dintre participanţi stimulează procesul de învăţare.
6) Învăţarea în contexte semnificative este mai profundă şi mai bogată decât cea realizată în contexte abstracte.
7) Adoptarea unor forme particulare de interacţiune, specifice adulţilor, este asociată cu rezultate mai bune pentru copil.
8) Ordinea din mediu este benefică pentru copil.

Libertatea, cunoaşterea şi munca, valorile fundamentale ale concepţiei pedagogice montessoriene, sunt profund legate de înţelegerea naturii fizice, sociale şi spirituale a copilului, o fiinţă liberă, înzestrată cu un instinct al cunoaşterii, care o face capabilă să descopere lumea, şi cu un instinct al muncii, care îi permite să acţioneze şi să se implice activ în procesul dezvoltării sale, care este un efort firesc de autoconstrucţie şi autoîmplinire. Pedagogia montessoriană tratează copilul ca pe o fiinţă unică, liberă şi deplină,

demnă de respectul adultului, capabilă să îşi asume responsabilităţi şi să se implice activ şi conştient în activităţi cu sens şi utilitate. În sistemul educaţional Montessori, copilul este „un organism viu", „un tot cu un anumit grad de integralitate biologică, psihologică, socială şi culturală, spirituală" (Negreanu, 2013, 43).

23.3.2. Libertate şi disciplină

Maria Montessori a dezvoltat o doctrină pedagogică centrată pe ideea libertăţii de manifestare a copilului (Stanciu, 2006). Libertatea se învaţă printr-un exerciţiu permanent ; ea este termenul fundamental al doctrinei montessoriene, „o componentă a metodei de educaţie" (Cucoş, 2001, 218). Inspirându-se din concepţia rousseauistă a naturii libere a copilului şi din doctrina utilitaristă a filosofului şi sociologului englez Herbert Spencer, Maria Montessori acordă copilului şansa de a alege şi de acţiona liber într-un mediu bogat şi stimulativ, care să reflecte interesele şi nevoile acestuia. Respectarea libertăţii copilului nu înseamnă însă că dezvoltarea lui este la voia întâmplării şi nici nu exclude existenţa unor reguli ce trebuie respectate de copil. Nu este vorba despre o libertate absolută ; există trei reguli fundamentale care „definesc" libertatea în sistemul montessorian (Şulea-Firu, 1977, 33) : 1) copilul nu poate da altă destinaţie obiectului pe care îl utilizează în afara celei pentru care a fost creat ; 2) un obiect trebuie luat întotdeauna de la locul său şi adus la locul său după utilizare (nu poate fi luat direct de la un copil) ; 3) nimeni nu poate să facă rău, sieşi sau altuia, şi nu poate deranja activitatea altui copil. Dincolo de aceste reguli, copilul alege singur activităţile şi materialele, educatoarea intervenind numai atunci când este solicitată sau când sunt încălcate regulile precizate mai sus.

Intervenţiile adultului au rolul de a-l ajuta pe copil să devină tot mai liber şi mai autonom, şi nu de a-i limita acţiunile şi curiozitatea ; „o metodă de educaţie bazată pe libertate trebuie să intervină spre a-l ajuta pe copil să o cucerească şi trebuie să aibă ca scop eliberarea copilului de legăturile care îi limitează manifestările spontane. Pe măsură ce va înainta pe calea aceasta, maifestările lui spontane vor arăta mai clar adevărul, dezvăluind specificul copilului" (Montessori, 1977, 97). Învăţând de la vârste foarte mici să se comporte independent şi liber, copilul învaţă de fapt valorile fundamentale ale vieţii, dezvoltându-şi demnitatea umană ; de aici, semnificaţia socială a libertăţii montessoriene (Albulescu, 2014, 32). Libertatea individuală trebuie privită în strânsă legătură cu libertatea şi demnitatea socială şi cu valorile fundamentale ale unei comunităţi : „Libertatea copilului trebuie să aibă ca limită interesul colectiv, iar ca formă, ceea ce numim educaţia bunelor comportări şi a atitudinilor. De aceea, suntem datori să îl împiedicăm pe copil de la tot ce poate jigni sau vătăma pe alţii sau poate însemna un act necuviincios sau josnic. Orice altă manifestare ce are un scop util, oricare ar fi ea şi sub orice formă s-ar desfăşura, trebuie nu numai să-i fie permisă, dar trebuie să fie observată de educator : iată punctul esenţial" (Montessori, 1977, 93).

Respectarea libertăţii copilului este pusă în relaţie directă cu dezvoltarea valorilor fundamentale ale umanităţii de la cea mai fragedă vârstă ; reprimarea acesteia are consecinţe puternice asupra dezvoltării şi afirmării omului pe parcursul întregii sale vieţi. „Noi nu putem cunoaşte consecinţele unui act spontan reprimat în epoca în care copilul abia începe să acţioneze : poate că noi reprimăm viaţa însăşi. Umanitatea care se manifestă în splendorile ei intelectuale la vârsta fragedă şi plăpândă a copilăriei... ar trebui

respectată cu o venerație pioasă; iar dacă un act educativ va fi eficace, va fi numai în măsura în care va tinde să ajute desfășurarea completă a vieții" (Montessori, 1977, 93).

Filosofia libertății, așa cum este practicată în grupele și clasele Montessori, favorizează manifestarea nestingherită a curiozității copilului și acțiunea liberă a acestuia în funcție de propriile interese și în ritmul său de activitate. Maria Montessori este convinsă că dezvoltarea funcțiilor psihice superioare ale copilului e puternic legată de nivelul libertății de manifestare.

S-au făcut numeroase comentarii în legătură cu semnificația și consecințele punerii în practică a acestor cerințe și cu limitarea rolului educatoarei la supravegherea copiilor pentru respectarea acestora. Metoda montessoriană a fost criticată, printre altele, pentru că nu ar acorda atenție suficientă disciplinării morale a copilului sau pentru că limitează relațiile sociale în timpul activității copiilor. Este adevărat că Maria Montessori acordă prioritate activității individuale, plecând de la necesitatea de a lăsa copilul să lucreze nestingherit, în funcție de înclinații, interes și de ritmul individual de lucru. Predilecția pentru activitățile individuale nu exclude însă desfășurarea activităților în grupuri mici, organizate spontan sau proiectate anterior. În ceea ce privește disciplina, aceasta trebuie înțeleasă în strânsă legătură cu fenomenul „normalizării", ce explică felul în care sunt corectate problemele comportamentale ale copiilor și are o puternică semnificație socială. Adevărata disciplină nu este exterioară și impusă forțat, ci interioară și se manifestă firesc și spontan atunci când atenția copilului se concentrează asupra unui obiect care îl atrage și îi oferă nu numai un exercițiu util, ci și un control al erorilor: „Disciplina internă este ceea ce urmează să vină, nu e ceva deja prezent. Sarcina noastră este să arătăm drumul spre disciplină" (2006, 294).

23.3.3. Muncă și joc

Maria Montessori preferă să vorbească mai degrabă despre muncă decât despre joc sau joacă atunci când se referă la activitățile copiilor mici. Ea consideră că un copil nu face deosebire între muncă și joc și preferă să se implice într-o activitate utilă, asemănătoare celei pe care o desfășoară un adult, ori de câte ori are ocazia. „Noi credem că un copil este fericit când se joacă; dimpotrivă, el este fericit când muncește", spune Maria Montessori (Șulea-Firu, 1977, 39). Copilul are, pe lângă instinctul cunoașterii, un instinct al muncii, ce reprezintă înclinația lui naturală pentru activitățile utile și cu sens. Munca presupune utilizarea mâinii, instrumentul prin care este exprimată inteligența în prima copilărie; prin urmare, „atunci când judecăm dezvoltarea psihică a copilului, să luăm în seamă de la început expresia «mișcării sale intelectuale»: vorbirea și activitatea mâinilor sale făcute pentru a munci" (Montessori, 1938, 88).

Munca este calea evoluției individuale și a integrării sociale, efortul prin care copilul „în activitatea unitară a simțurilor, a mâinii și a inteligenței sale în curs de formare, în contact cu mediul concret din jurul lui, realizează acea transformare ontogenetică a ființei sale individuale pe care specia umană a realizat-o în cursul devenirii sale filogenetice" (Șulea-Firu, 1977, 36). Dacă în cazul adultului predomină aspectul exterior al muncii, centrată pe producerea de bunuri necesare vieții, la copil predomină dimensiunea interioară a muncii, de autoformare prin activități practice. Dincolo de interesul copilului de a realiza lucruri exterioare lui, implicarea în activități practice are un scop intern, contribuind fundamental la autoconstrucția personalității copilului.

Concepţia Mariei Montessori despre joc şi imaginaţie a fost şi a rămas subiect de critici şi controverse atât pentru opozanţii metodei sale, cât şi pentru unii dintre adepţii acesteia. Pedagogul italian a eliminat jocurile şi poveştile cu elemente supranaturale din educaţia copiilor, îndeosebi a celor de vârstă foarte mică, incapabili să distingă între real şi ireal, considerând periculoasă confuzia dintre cele două planuri, produsă de naivitatea şi încrederea totală a copilului în adult. Opţiunea Mariei Montessori se înscrie în abordarea naturalistă, prezentă în literatura ştiinţifică a epocii (de exemplu, la Lévy-Bruhl), care distinge între gândirea naturală, raţională, bazată pe utilizarea simţurilor, pe raţiune şi pe experienţa practică, şi gândirea mistică şi supranaturală, în care vede un obstacol în calea dezvoltării fiinţei raţionale. Nu trebuie să înţelegem prin aceasta că Maria Montessori exclude în totalitate jocul şi imaginaţia. Dimpotrivă, ea apreciază valoarea raţională a imaginaţiei creatoare, dar condamnă imaginaţia rătăcitoare, care îl rupe pe copil de lumea reală şi îl duce către una ireală, fantastică, ceea ce reprezintă, în concepţia ei, un simptom al deviaţiei de la normalitate. Bazându-se pe observaţii repetate şi pe experienţe concrete, Maria Montessori afirmă că, atunci când poate să aleagă, copilul este dispus să renunţe la jucării, preferând ocupaţiile „serioase" şi activităţile care presupun utilizarea mijloacelor vieţii reale, după cum este dispus să renunţe la poveştile ireale atunci când are şansa să exploreze realitatea şi să se manifeste activ în viaţa reală. În privinţa jocurilor, ea distinge între: jocul ca recreere, ce are valoare general umană, jocul ca exerciţiu de viaţă, ce presupune implicare fizică şi intelectuală, şi jocul ca „fugă în fantezie", care împiedică manifestarea normală a copilului (Şulea-Firu, 1977, 39-40).

În înţelegerea muncii şi a relaţiei dintre muncă şi joc, concepţia Mariei Montessori se deosebeşte de cea a lui Fröbel şi se înscrie în pedagogia activismului şi a muncii, prin care se apropie de „şcoala activă" a lui Ferrière, de „şcoala muncii" promovată în Germania de Georg Kerschensteiner, de educaţia progresivistă promovată în SUA de John Dewey şi William H. Kilpatrick, precum şi de alte sisteme alternative de educaţie de la începutul secolului XX (Şulea-Firu, 1977, 34-35).

23.3.4. Importanţa simţurilor. Perioadele sensibile

Scopul educaţiei în prima copilărie este de a ajuta dezvoltarea copilului, şi nu de a-i transmite un bagaj cultural (Montessori, 1977, 187). Educaţia copiilor mici nu trebuie privită numai din perspectiva pregătirii lor pentru şcoală, ci ca o datorie faţă de viaţa şi sănătatea acestora (1977, 295). Dezvoltarea simţurilor precede dezvoltarea activităţilor intelectuale superioare, iar între 3 şi 6 ani simţurile sunt în perioada formării. Dominantele acestui interval de vârstă sunt creşterea fizică rapidă şi dezvoltarea activităţilor psihice senzoriale (1970, 166). Toate componentele personalităţii copilului (intelectuală, morală, estetică etc.) sunt determinate de dezvoltarea senzorială şi de educarea simţurilor. Simţurile sunt adevărate „canale" prin care copilul „absoarbe" informaţii din mediul ambiant, în mod spontan şi inconştient, după o logică ce se supune determinismului natural universal (Montessori, 1949; 1977).

Mintea copilului de la naştere la 6 ani este fundamental diferită de cea a adultului; Maria Montessori o numeşte „minte absorbantă" datorită capacităţii ei unice şi tranzitorii de a absorbi spontan toate elementele mediului fizic, socioemoţional şi spiritual, fără un efort deosebit şi fără să obosească: „Copilul are o minte capabilă să absoarbă cunoaşterea.

El are capacitatea de a-şi preda singur. O singură observaţie este suficientă ca să dovedească acest lucru. Copilul creşte vorbind limba părintească, în timp ce pentru adulţi învăţarea unei limbi este o realizare intelectuală remarcabilă. Nimeni nu îi predă copilului; totuşi, el ajunge să folosească substantive, verbe şi adjective la perfecţie" (2006, 16). Maria Montessori vorbeşte pentru prima oară despre „mintea absorbantă" în lucrarea *Educaţie nouă pentru o lume nouă*, continuând această idee în *Descoperirea copilului*, dar şi într-o lucrare dedicată în totalitate psihologiei copilului mic, *Mintea absorbantă*. Maria Montessori analizează diferenţele fundamentale dintre copil şi adult şi modul în care acestea se manifestă în procesul cunoaşterii; în timp ce „noi [adulţii] dobândim cunoştinţe prin folosirea minţii", copilul „absoarbe cunoştinţele direct în viaţa lui psihică. Pur şi simplu, copilul învaţă să vorbească limba maternă doar prin faptul că trăieşte. Înăuntrul lui se defăşoară un fel de chimie mentală. Prin contrast, noi suntem receptori. Impresiile se revarsă în noi şi noi le înmagazinăm în mintea noastră; dar noi înşine rămânem separaţi de ele, întocmai cum un vas se separă de apa pe care o conţine. În schimb, copilul suferă o transformare. Impresiile nu pătrund pur şi simplu în mintea lui, ci o formează. Ele se încarnează în el. Copilul îşi creează propriii «muşchi mentali», folosind pentru aceasta ceea ce găseşte în lumea ce îl înconjoară" (Montessori, 2006, 37). Vorbind despre specificul învăţării scrierii de către copil, Maria Montesssori apreciază că, „dacă la adulţi învăţarea ar fi uşoară ca la copiii sub 6 ani, într-o lună s-ar putea înlătura analfabetismul" (1977, 231).

Potrivit Mariei Montessori, în fiecare copil se ascunde un profesor foarte scrupulos. Anii vitali sunt cei în care copilul achiziţionează limba cu foarte multă precizie, aşa cum nu va mai fi capabil într-o altă perioadă a vieţii. La 2 ani, copilul recunoaşte lucrurile şi persoanele din jurul său, cele mai importante facultăţi ale copilului fiind construite în acest interval. La 3 ani, există un fundament al personalităţii ca bază pentru influenţele educaţionale ce trebuie exercitate în şcoală, dar această capacitate „ciudată" a copilului de a absorbi nu este încheiată. Predarea nu este posibilă deoarece copiii nu recepteazǎ în mod obişnuit; achiziţiile spontane ale copiilor la această vârstă sunt revelaţii uimitoare: descoperă scrisul şi cititul fără a fi efectiv învăţaţi să scrie şi să citească, au achiziţii de botanică, geografie, zoologie, matematică etc. (Montessori, 1949). Dacă înainte de 3 ani se formează funcţiile, după 3 ani ele se dezvoltă. Trecerea de la intervalul 0-3 ani la intervalul 3-6 ani este analizată ca trecere „de la creatorul inconştient la lucrătorul conştient" (Montessori, 1949). Educaţia nu este însă ceea ce oferă profesorul, ci un proces natural pe care fiinţa umană îl realizează spontan, nu prin cuvinte, ci prin experienţe ce provin din mediul de viaţă, iar sarcina profesorului nu este să ţină discursuri, ci să creeze motivele unor activităţi culturale răspândite într-un mediu special pregătit.

Mediul sociocultural şi educaţional în care trăieşte copilul în primii şase ani de viaţă determină în mod fundamental procesul cunoaşterii umane şi dezvoltarea întregii personalităţi de-a lungul vieţii. În acest interval, învăţarea se realizează prin intermediul simţurilor, în funcţie de perioada sensibilă prin care trece copilul.

Perioadele sensibile sunt asemenea unor epoci prin care trece fiinţa umană în evoluţia sa fizică, psihică şi socială şi explică „metamorfozele" acesteia în cele trei planuri ale vieţii (Şulea-Firu, 1977, 22). În fiecare perioadă se manifestă o nevoie fundamentală din satisfacerea căreia rezultă un progres; neîmplinirea acestei trebuinţe împiedică dezvoltarea firească şi deplină a copilului. În aceste perioade de maximă sensibilitate, copiii manifestă spontan interes faţă de anumite lucruri, fiind dominaţi de impulsuri irezistibile,

care îi determină să acţioneze într-un anumit mod. La baza acestui concept se află observaţia Mariei Montessori potrivit căreia în procesul dezvoltării naturale a copilului se manifestă cu intensitate când una, când alta dintre capacităţile noastre naturale; manifestarea activă a unei nevoi fundamentale este temporară şi ireversibilă, de unde importanţa cunoaşterii acestor perioade şi a adaptării mediului la nevoile fiecărei perioade astfel încât să fie posibilă dezvoltarea personalităţii copilului „la timpul maximei sale «sensibilităţi» şi al maximei capacităţi de automodelare şi autostructurare" (Şulea-Firu, 1977, 22). Un bun educator trebuie să cunoască aceste perioade sensibile şi să adapteze mediul educaţional la specificul acestora.

23.3.5. Mediul educaţional şi materialele didactice

Doctrina educaţională Montessori pune accent pe importanţa mediului în dezvoltarea personalităţii copilului; rolul adultului se conturează din perspectiva acestei idei: el nu „formează" sau „modelează" personalitatea copilului, ci organizează mediul în care copilul se manifestă liber şi îşi împlineşte nevoile de dezvoltare. Organizarea mediului educaţional în şcolile şi grădiniţele Montessori se face în funcţie de „perioada sensibilă" în care se află copilul. Din acest motiv, identificarea perioadelor sensibile din dezvoltarea fiinţei umane constituie elementul-cheie în educaţia montessoriană. Copilul învaţă şi evoluează într-un mediu pregătit special pentru a permite contactul direct cu lucrurile. Însuşirea cunoştinţelor se realizează în funcţie de interesele copiilor prin participarea la activităţi concrete care presupun: cultivarea unor plante, îngrijirea unor animale, pregătirea hranei în bucătărie, servirea mesei etc. Învăţarea copilului se realizează firesc, trăind cu adevărat viaţa normală.

În ceea ce priveşte însuşirea elementelor de cultură, aceasta nu se realizează livresc sau prin transmiterea acestora de către educatoare. Învăţarea presupune crearea unui mediu adaptat nevoilor de învăţare ale copilului; copilul nu învaţă direct de la adult, ci asimilează ceea ce îi este necesar în funcţie de nevoile sale şi de perioada sensibilă în care se află, dintr-un mediu special pregătit. Problema principală a educaţiei la vârsta preşcolară constă în adaptarea mediului la copil în funcţie de nevoile lui de dezvoltare. Abia în etapa următoare, treptat, se pune problema adaptării copilului la mediul social. Dominanta educaţională a vârstei preşcolare o constituie dezvoltarea copilului; asimilarea culturii de către copil constituie la această vârstă o problemă secundară, ce va căpăta mai multă relevanţă în contextul şcolii elementare şi al următoarelor etape educaţionale (Şulea-Firu, 1977, 22). De aceea, „în grădiniţă, educatoarea nu predă în sensul tradiţional al cuvântului, ci creează situaţii de învăţare şi îl ajută pe copil să aleagă materialul de care are nevoie şi să înţeleagă cum poate să îl utilizeze mai bine" (Albulescu, 2014, 25).

Mediul este un factor fundamental în construcţia pedagogică montessoriană, adevăratul educator al copilului, principalul mijlocitor în descoperirea sinelui şi în cucerirea realităţii de către copil. Cu toate acestea, mediul reprezintă un factor secundar în procesul dezvoltării copilului, originile şi cauzele prime ale dezvoltării fiind de natură interioară: „Factorul ambianţă este, fără îndoială, secundar în fenomenele vieţii: el poate modifica, după cum poate ajuta sau distruge, dar nu creează niciodată" (Montessori, 1977, 101). Originile dezvoltării sunt interioare, rolul mediului ambiant fiind cel de a facilita exprimarea liberă a copilului şi de a dezvălui spontan nevoile şi aptitudinile acestuia.

„Copilul crește nu pentru că se hrănește, pentru că respiră, pentru că se află în condiții adecvate de climă ; crește pentru că viața potențială din el se dezvoltă, devenind reală ; pentru că germenul fecund din care provine viața sa se dezvoltă, după destinul său biologic fixat în el prin ereditate. De fapt, omul adult se hrănește, respiră, se află în aceleași condiții barometrice și termice, dar nu crește" (Montessori, 1977, 101).

Montessori definește ambianța ca „ansamblul de lucruri din care copilul poate să aleagă în mod liber pe cele dorite, folosindu-le atât cât dorește, adică în raport cu tendințele sale și cu nevoile sale de activitate" (Montessori, 1977, 103). Organizarea mediului în grădinițele și școlile montessoriene reflectă principiul ordinii, ce are ca fundament ideea că ordinea din mediul exterior este interiorizată de copil, și determină ordinea în gândire și dezvoltarea echilibrată a întregii personalități a copilului.

Mobilierul este conceput pe măsura copilului și răspunde nevoii acestuia de a lucra rațional (Montessori, 1977, 90). Materialele sunt așezate cu atenție, pe rafturi deschise, la îndemâna copilului, după criterii tematice și de complexitate, iar fiecare obiect are un loc al său, întotdeauna același, pe care copilul trebuie să îl respecte. De asemenea, fiecare obiect este într-un singur exemplar, ceea ce înseamnă că numai un copil poate desfășura o activitate ce presupune utilizarea acestuia. Așteptând „eliberarea" unui material, copilul își dezvoltă răbdarea, învață să îi respecte pe ceilalți și să evite conflictele, se autodisciplinează.

O altă calitate a mediului educațional montessorian o reprezintă atractivitatea, acea calitate care determină implicarea activă și manifestarea deplină a curiozității copilului, capacitatea de a stimula și de a exersa simțurile copilului.

Mediul montessorian este stimulativ și incită curiozitatea copilului și implicarea acestuia în activități diverse și complexe. Referindu-se la maniera specială în care mediul îl influențează pe copil și la relația naturală și particulară a copilului cu mediul, Maria Montessori vorbește despre „glasul lucrurilor" care „îi cheamă" pe copiii de diferite vârste. „Într-adevăr, strălucirea, culorile, lucrurile plăcute la vedere, împodobite sunt tot atâtea glasuri care atrag asupra lor atenția copilului și îl îmboldesc la acțiune. Acele obiecte au o elocvență pe care nicio educatoare nu ar putea să o egaleze : ia-mă, zic ele ; păstrează-mă, pune-mă la locul meu. Acțiunea săvârșită în acord cu îndemnul ce vine de la lucruri îi dă copilului acea satisfacție și bucurie care trezesc în el energiile necesare pentru a executa lucrările cele mai grele ale dezvoltării intelectuale" (Montessori, 1977, 120).

Maria Montessori a confecționat și a experimentat materiale didactice pentru fiecare simț, în funcție de diversele perioade din dezvoltarea senzorială a copilului, convinsă că acesta nu imită, ci mai degrabă absoarbe din mediul său tot ceea ce îi este necesar pentru a se dezvolta. Materialele utilizate sunt rezultatul observării îndelungate a comportamentelor individuale ale copiilor și au rolul de a stimula manifestarea activă a nevoilor și a intereselor de dezvoltare ale acestora. Pentru a contribui la dezvoltarea simțurilor copilului, materialele senzoriale trebuie concepute și utilizate după anumite criterii. Obiectele sunt grupate după o calitate fizică a corpurilor : culoare, formă, dimensiune, sunet, asperitate, greutate, temperatură etc. Un criteriu important în realizarea și utilizarea lor este cel generic sau criteriul gradației, care presupune că fiecare grup de materiale prezintă aceeași calitate, dar în grade diferite, cu variații regulate, între un minumum și un maximum al seriei, ce oferă contrastul cel mai mare cu privire la o calitate, de natură să atragă interesul copilului încă dinainte de a începe exercițiile. De asemenea, este necesară izolarea unei singure calități a unui obiect, pentru a favoriza percepția clară a acesteia. Nu

doar materialele, ci mediul întreg trebuie conceput astfel încât: să fie posibil controlul erorii (să permită copiilor să identifice singuri erorile şi să se autocorecteze), să fie atractiv, să îl implice activ pe copil şi să fie limitat din punct de vedere cantitativ, astfel încât să genereze o stimulare optimă a copilului (Montessori, 1977, 133-138).

Educatorul face parte el însuşi din ambianţă; el nu „predă", nu îşi propune să îl înveţe pe copil anumite lucruri în anumite momente, ci se preocupă de pregătirea unui mediu care să îi permită acestuia să îşi manifeste liber curiozitatea şi nevoia de activitate. Mediul montessorian este atractiv, stimulativ, interesant, ordonat, asigură copilului confort, linişte, ocrotire şi încurajează independenţa, autocontrolul şi autodisciplina (Albulescu, 2014, 34).

23.3.6. Organizarea activităţilor în grupa Montessori

În alternativa Montessori, dezvoltarea fiinţei umane este concepută ca un proces natural care se desfăşoară în planuri distincte, ce corespund unor etape de vârstă, cu caracteristici specifice. Grupa sau clasa Montessori este formată din 25-35 de copii cu vârste cuprinse între 0 şi 3 ani, 3 şi 6 ani, 6 şi 9 ani şi 9 şi 12 ani (Căpraru, 2008; Albulescu, 2014). Eterogenitatea vârstei şi diversitatea aptitudinilor şi abilităţilor copiilor favorizează dezvoltarea unor relaţii apropiate de cele specifice familiei şi comunităţii, stimulând în mod natural cunoaşterea şi dezvoltarea responsabilităţii.

Grupa Montessori este organizată pe arii de activitate, fiecare dispunând de materiale specifice; mobilierul este uşor, astfel încât să permită organizarea mediului educaţional în funcţie de nevoile de activitate ale copiilor. Există cinci arii de activitate şi de dezvoltare ale copilului într-o clasă/grupă Montessori (Albulescu, 2014; Holfester, 2008):

- *viaţa practică*, centrată pe formarea deprinderilor necesare vieţii fizice şi sociale a copilului;
- *activităţile senzoriale*, în care accentul cade pe dezvoltarea simţurilor copilului prin manipularea materialelor concepute special în acest sens;
- *matematică*, centrată pe dezvoltarea „minţii matematice" a copilului prin exerciţii de ordonare a materialelor din mediul înconjurător (sortare, măsurare, clasificare, poziţionare etc.);
- *dezvoltarea limbajului*, printr-o diversitate de exerciţii lingvistice care au ca scop învăţarea scrierii, a citirii şi conştientizarea sensului cuvintelor;
- *ştiinţe şi activităţi culturale*, în care se exersează flexibilitatea gândirii prin realizarea de conexiuni între domeniile cunoaşterii ştiinţifice şi artistice şi în care copilul îşi dezvoltă o viziune asupra lumii printr-o educaţie „cosmică", ce integrează studiul naturii şi al evoluţiei omului şi a culturii.

Aranjarea materialelor, atât în interiorul unui domeniu, cât şi între domenii reflectă logica lucrurilor şi stimulează dezvoltarea gândirii logice. Copiii lucrează singuri sau în grupuri, se deplasează liber şi învaţă, manipulând corect materialele, să dea sens lucrurilor, să îi respecte pe ceilalţi şi să acţioneze în favoarea propriei dezvoltări.

23.3.7. Rolul educatorului

Misiunea educatorului în sistemul pedagogic montessorian este puternic legată de pregătirea mediului educațional stimulativ, care să îi permită copilului să se manifeste nu ca un „manechin neînsuflețit" sau ca o „marionetă" care execută doar ceea ce îi dictează adultul, ci ca o ființă liberă, care se dezvoltă prin „exerciții de viață practică" în mod activ și autentic. Educatorul face parte el însuși din acest mediu al dezvoltării copilului ; „în ambianță există o putere educativă prezentă pretutindeni, iar educatoarea și copiii fac parte din ea" (Montessori, 1977, 103).

Pedagogul italian a respins principiile pedagogiei tradiționale și ideea unui învățământ sistematic în centrul căruia se află adultul care organizează și conduce activitățile copiilor. Educatorul din sistemul Montessori nu pedepsește, dar nici nu oferă recompense ; în mod cert, disciplina montessoriană nu este exterioară, constrângătoare, ci mai degrabă interioară, legată de înțelegerea rostului lucrurilor și a sensului vieții. O asemenea disciplină nu îngrădește, ci încurajează libertatea de mișcare a copilului. Copiii își aleg singuri ocupația, educatoarea intervenind numai dacă este încălcată o regulă sau dacă i se solicită ajutorul. Copilul nu este format de educatoare, ci se formează singur într-un mediu care îi permite să se manifeste conform nevoilor lui de autodezvoltare. În consecință, educatoarea este mai degrabă un om cu răbdare și un observator decât un om activ (Montessori, 1977, 93), mai degrabă un îndrumător decât un lider. Copilul trebuie să vadă în aceasta un partener și un ghid capabil să îi descopere calitățile și să țină seama de ele, stimulând prin utilizarea materialelor potrivite „motricitatea, voința, abilitățile cognitive și comprehensive, maturizarea emoțională, creativitatea și dezvoltarea sociomorală" (Albulescu, 2014, 33).

23.4. Actualitatea educației montessoriene

Meritul principal al Mariei Montessori este de a fi construit un sistem educațional adaptat nevoilor de dezvoltare ale copilului, pe care l-a perfectat timp de aproape jumătate de secol (Lillard, 2005 ; Whitescarver și Cossentino, 2008). Educația montessoriană s-a răspândit de-a lungul secolului XX în toată lumea, oferind o alternativă autentică la educația mai mult sau mai puțin tradițională din sistemele publice de educație de pretutindeni, capabilă să inspire încă filosofia reformei sistemelor de educație timpurie. Mișcarea montessoriană este ea însăși, prin dezvoltarea ei în timp, o reformă educațională ambițioasă și de durată (Whitescarver și Cossentino, 2008). Se estimează că educația montessoriană funcționează în peste 110 țări și în peste 22.000 de școli (Whitescarver și Cossentino, 2008). În România a existat o mișcare montessoriană puternică în perioada interbelică, susținută de personalități remarcabile din sfera politicii și culturii, precum Nicolae Titulescu, Constantin Rădulescu-Motru, I.R. Pogoneanu, I.S. Firu (Șulea-Firu, 1977). Incompatibilă cu orice ideologie totalitară, educația montessoriană s-a stins în perioada comunistă, reafirmându-se destul de firav încă în spațiul educațional românesc de după 1990.

Şcoala montessoriană a devenit o şcoală internaţională, adaptându-se tot mai bine diversităţii contextelor culturale şi istorice ale lumii actuale. Statisticile sunt totuşi imprecise, iar educaţia montessoriană, în pofida răspândirii largi, este încă insuficient cercetată din punct de vedere ştiinţific. Lillard (2012) şi Whitescarver şi Cossentino (2008) subliniază că cercetările cu privire la beneficiile educaţiei montessoriene sunt insuficiente şi inconsistente. Unul dintre motivele cele mai importante care generează această situaţie este lipsa fidelităţii în implementarea programelor educaţionale, determinată adesea de diversitatea contextelor culturale, sociale şi legislative. Fidelitatea faţă de modelul montessorian original este asociată cu performanţe academice şi sociale mai înalte. Asociaţia Internaţională Montessori (AMI), fondată de Maria Montessori în 1929, promovează cercetarea, aplicarea şi propagarea educaţiei Montessori în varianta originală la nivel mondial (Edwards, 2006).

Rezultatele cercetărilor în sfera psihologiei dezvoltării confirmă multe dintre intuiţiile şi observaţiile Mariei Montessori cu privire la evoluţia şi la educaţia copiilor de vârstă mică. Conceperea dezvoltării copilului pe perioade de câte 6 ani ca „valuri repetitive" cu forţe şi sensibilităţi specifice face din Maria Montessori un pionier al constructivismului (Edwards, 2006). Copilul montessorian este activ, curios, disponibil să înveţe încontinuu şi să se dezvolte într-un mediu stimulativ. Spre deosebire de unii psihologi constructivişti, precum Piaget, pe care l-ar fi putut influenţa, Montessori a considerat că şi copiii mici se pot apropia de teme mari şi complexe şi pot aborda probleme abstracte, precum geografia pământului, prin explorare senzorială şi construcţia ghidată a cunoaşterii (Edwards, 2006).

Educaţia montessoriană include în mod natural practici şi valori ce ţin de filosofia şi terapia *mindfulness*, adecvate copiilor de vârste foarte mici, ce intră tot mai mult în sfera cercetării educaţionale centrate pe optimizarea stării de bine a copilului (Lillard, 2011): accentul pus pe concentrarea atenţiei, implicarea copilului în experienţe senzoriale de echilibru şi analiză, precum tăcerea sau mersul pe linie.

Angeline Lillard (2005) apreciază că Maria Montessori este unul dintre cei mai influenţi şi mai inovativi lideri ai secolului XX. Departe de a se reduce la un ansamblu de idei referitoare la instruirea şcolară, filosofia educaţională montessoriană constituie un sistem holistic ce propune o viziune coerentă şi integrată asupra dezvoltării şi educaţiei fiinţei umane, plecând de la redefinirea copilăriei mici, o „filosofie în acţiune" capabilă să ofere încă răspunsuri convingătoare pentru problemele educaţionale ale secolului XXI (Cossentino şi Withcomb, 2007).

Referinţe bibliografice

Albulescu, I. (2007). *Doctrine pedagogice*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Albulescu, I. (2014). *Pedagogii alternative*. Bucureşti: All.

Bârsănescu, Şt. (1976). *Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Bertrand, Y. (1988). *Théories contemporaines de l'éducation* (ed. a IV-a). Lyon, Montréal: Chronique Sociale, Editions Nouvelle.

Căpraru, M. (2008). Montessori – Educaţia ca ajutor dat vieţii. *Excelenţa, 2.* http://www.supradotati.ro/resurse/revista-EXCELENTA-nr2-2008.pdf.

Cossentino, J., & Withcomb, J.A. (2007). Peace as a Premise for Learning: Maria Montessori's Educational Philosophy. In D. Hansen (Ed.), *Ethical Visions of Education: Philosophies in Practice*. New York: Teachers College Press.

Cucoş, C. (2001). *Istoria pedagogiei. Idei şi doctrine pedagogice fundamentale*. Iaşi: Polirom.

Durkheim, E. (1980). *Educaţie şi sociologie*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Edwards, C.P. (2006). Montessori Education and Its Scientific Basis. *Applied Developmental Psychology*, *27*, 183-187.

Holfester, Ch. (2008). The Montessori Method, Ebsco Research Starters, Ebsco Publishing Inc. http://www.williamsburgmontessori.org/wp-content/uploads/2010/08/The_Montessori_Method.pdf.

Lillard, A.S. (2005). *Montessori: The Science Behind the Genius*. New York: Oxford University Press.

Lillard, A.S. (2011). Mindfulness Practices in Education: Montessori's Approach. *Mindfulness*, *2*, 78-85.

Lillard, A.S. (2012). Preschool Children's Development in Classic Montessori, Supplemented Montessori, and Conventional Programs. *Journal of School Psychology*, *50*.

Montessori, M. (1938). *Taina copilăriei*. Bucureşti: Tiparul Universitar.

Montessori, M. (1949). *The Absorbent Mind*. Adyafy Madras: The Theosophical Publishing House.

Montessori, M. (1958). *Pédagogie scientifique. La maison des enfants*. Paris: Desclée de Brouwer.

Montessori, M. (1977). *Descoperirea copilului*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Montessori, M. (2006). *Mintea absorbantă*. Drobeta-Turnu Severin: APA.

Negreanu, E. (2013). *Valorificarea pedagogiei Montessori pentru o reformă a educaţiei*. Bucureşti, rezumatul tezei de doctorat.

Not, L. (1988). Les grands courants de la pédagogie contemporaine. In J.-M. Gabaude, & L. Not, *La pédagogie contemporaine*. Toulouse: Editions Universitaires du Sud.

Stanciu, I.Gh. (2006). *Şcoala şi doctrinele pedagogice în secolul XX* (ed. a III-a revăzută). Iaşi: Institutul European.

Şulea-Firu, I. (1977). Studiu introductiv. In M. Montessori, *Descoperirea copilului*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Whitescarver, K., & Cossentino, J. (2008). Montessori and the Mainstream: A Century of Reform on the Margins. *Teachers College Record*, *110(12)*.

Capitolul 24

Grădinița Step by Step – o alternativă reală în învățământul preșcolar din România?

*Venera-Mihaela Cojocariu**

Singura obișnuință pe care trebuie să o înlesnim copilului e aceea de a nu dobândi niciuna... Pregătiți-l din timp pentru a fi stăpânul propriei sale libertăți și al deprinderii de a-și întrebuința propriile forțe (J.J. Rousseau, 1973, 39).

Grădinița rămâne în secolul XXI o instituție cu rol fundamental pentru devenirea viitorului adult, așa cum a fost ea gândită încă din prima jumătate a secolul al XIX-lea de întemeietorii săi, R. Owen, J.H. Pestalozzi, F. Fröebel, și, ulterior, în secolul XX, de M. Montessori – un spațiu al jocului și viselor, al iubirii și învățării, al creșterii și dezvoltării, al conștientizării și descoperirii de sine, univers al dezvoltării sociale și emoționale în care, treptat, impactul cognitiv începe *să se structureze* și *să structureze*. Mai mult decât atât, într-o lume în care mamele sunt ocupate la locul de muncă cea mai mare parte a zilei, efortul educației primare este transferat tot mai mult (și cerința nu este doar cantitativă!) asupra instituțiilor de educație timpurie. Grădinița sporește astfel în funcții și mai ales în gradul de responsabilitate socială.

Învățământul preșcolar românesc, cu o tradiție îndelungată de mai bine de 150 de ani (Ionescu, 2003), cunoaște după 1990 o preocupare constantă în direcția recuperării alternativelor educaționale, a creării cadrului filosofic și legislativ al funcționării reale și eficiente a acestora (pentru evoluția pas cu pas a acestui demers, vezi analiza propusă de L. Stan, 2014, 38-41).

În acest context problematic, constatând, pe de o parte, ritmul alert și direcția de schimbare ale organizării învățământului preșcolar din România (Ionescu, 2003) și, pe de altă parte, deschiderile autentice ale sistemului spre domeniul alternativelor educaționale, am fost interesați să identificăm măsura în care actuala formă de organizare și funcționare a grădinițelor din țara noastră mai păstrează distincțiile fundamentale în raport cu alternativa Step by Step. Conștienți fiind de numeroasele transferuri conceptuale și

* Profesor universitar doctor, Facultatea de Științe, Departamentul de Matematică, Informatică și Științele Educației, Universitatea „Vasile Alecsandri" din Bacău.

metodologice operate în cadrul actualului curriculum pentru învățământul preșcolar (MECT, 2008a) dinspre pedagogiile alternative, am intenționat să descoperim în ce măsură deosebirea dintre grădinița tradițională și grădinița Step by Step mai este reală și funcțională sau dacă nu cumva asistăm la o *topire* a alternativei invocate în sistemul tradițional de funcționare a grădiniței.

24.1. Pedagogiile alternative – sens și semnificație într-o societate democratică

Evoluția lumii educației este la fel de dinamică ca și cea a vieții sociale, pe care o însoțește în toate aspectele ei. Dinamica antinomiilor tradiție-schimbare, vechi-nou, egalitate-libertate, identitate-pluralism (Felea, 2011), asemănare-diversitate (Albulescu și Albulescu, 2013), unitate-diversitate, unu-multiplu, identitate-alteritate, continuitate-discontinuitate se manifestă permanent și din ce în ce mai puternic. Devine tot mai evident că ea nu va putea fi împăcată decât prin învățarea deprinderii de a trăi cu diferențele (Felea, 2011) și prin topirea contrariilor, prin continuitate în discontinuitate (Cojocariu, 2003).

După 25 de ani de experiență reluată a pluralismului educațional românesc, în societatea noastră încă există îndoieli serioase în legătură cu oportunitatea, necesitatea și mai ales cu eficiența pedagogiilor alternative. Din cauză că nu sunt cunoscute suficient nici măcar de profesori, nu sunt apărate suficient în fața prejudecăților care le înconjoară din toate părțile (vezi Stan, 2013), nu sunt filtrate responsabil de decidenți și nici promovate corect și continuu, mai ales părinților și comunității, din cauză că generează riscuri și responsabilități suplimentare ca rezultat al libertății de alegere, acestea fac pași reali, dar timizi, spre afirmare și valorizare.

Definite axiomatic prin raportare la învățământul tradițional, alternativele educaționale sunt o altă modalitate de proiectare și de desfășurare a procesului formativ, o altă cale, de tip esențial rousseauist, realmente centrată pe copil, pentru conceperea și realizarea unei activități paideice eficiente. Încercând să se îndepărteze de excesul de formalism, birocrație și raționalism (Ilica, 2014) de care este acuzat învățământul magistral, sunt propuse alternative prin elemente de identitate cum ar fi : flexibilitatea, deschidere către comunicare și colaborare cu toți partenerii educaționali (în special cu părinții), promovarea dezvoltării holiste și la potențial maxim a copiilor, individualizarea procesului de învățământ, stimularea unor relații sociale sănătoase între toți membrii comunității educaționale (Cuciureanu, 2011).

Invocând aprecierile din raportul Comisiei Prezidențiale pe 2007, Gh. Felea (2011, 25) concluzionează că „sistemul educațional actual are mari probleme de eficiență, echitate, calitate și relevanță pentru economia cunoașterii". În efortul de a concepe căi de depășire a acestei situații, apelul la alternativele educaționale poate fi o bună și complementară schimbare de accent formativ.

Desigur că nu este ușor să reconstruim o anumită continuitate de paradigmă după 45 de ani de totalitarism. Nu este liniar și nici la îndemână să ne raportăm la pluralismul pedagogic românesc în 2015 („ca principiu activ pentru îmbogățirea vieții culturale și civice a societății contemporane", așa cum este înțeles de Albulescu și Albulescu, 2013, 79)

ca şi cum ar fi funcţionat permanent în ultimii 115 ani. Dar, dincolo de diversitatea reacţiilor generate de recuperarea alternativelor educaţionale, este evident că acestea şi-au validat în timp valoarea, structurându-se (deja) într-o tradiţie recunoscută (chiar dacă sinuoasă!) a învăţământului nostru (Felea, 2011).

Înfiinţarea în 1999 a Comisiei Naţionale pentru Alternative Educaţionale (care funcţionează în baza unui regulament aprobat prin ordin ministerial, în cadrul căreia sunt reprezentate cele şase alternative educaţionale destinate şi învăţământului preşcolar – pedagogia curativă, Montessori, Waldorf, Step by Step, Planul Jena, Freinet) (Ionescu, 2003) este o dovadă a recunoaşterii valorii lor şi a creării cadrului de manifestare autentică a unui pluralism educaţional real. Dintre toate alternativele recunoscute în sistemul educaţional românesc, Step by Step pare să fi obţinut cea mai mare încredere şi valorizare pedagogică, atât în rândul profesorilor şi părinţilor, cât şi al decidenţilor.

24.2. Alternativa Step by Step – specific şi deschidere spre învăţământul tradiţional

Fundamentată pe constructivism (J. Piaget) şi progresivism (J. Dewey), alternativa Step by Step îşi propune să respecte într-o proporţie semnificativă specificul stadiilor de dezvoltare a copiilor şi particularităţile lor individuale (care fac din ei un unicat), să le cultive aptitudinile şi interesele, să le stimuleze curiozitatea şi libera iniţiativă în cunoaştere şi acţiune asupra lumii, să le dea curaj şi responsabilitatea alegerii.

După mai bine de 35 de ani de funcţionare efectivă în SUA, programul Step by Step a debutat în România în 1994 (când s-a înfiinţat prima asemenea grădiniţă) sub numele de Head Start, la iniţiativa Fundaţiei Soros pentru o Societate Deschisă. Din 1995 programul se redenumeşte Step by Step (pas cu pas), ca nume de licenţă pentru toate ţările din Europa de Est în care se aplică, fiind recunoscută oficial de ministerul de resort ca alternativă educaţională funcţională în România (Ionescu, 2003). De la debutul său american, alternativa a fost concepută „ca un program educaţional de reformă care promovează metode de predare-învăţare centrate pe copil, precum şi implicarea familiei şi a comunităţii în procesul instructiv educativ" (Herseni şi Mihai, 2011, 51).

Intenţionând să asigure formarea copiilor pentru ipostaza de viitori cetăţeni, programul încurajează aprecierea şi transpunerea în bune practici a valorilor democraţiei şi cetăţeniei active (implicare, diversitate, alegere, respect, cinste, imparţialitate, încurajare, apreciere, fair-play, valorizarea diferenţelor, umor) (Burke Walsh, 1999). Singura cale pentru ca un preşcolar contemporan să se poată adapta cu succes la lumea viitoare marcată de schimbări inimaginabile (astăzi) este dorinţa permanentă de cunoaştere şi învăţare (Hansen, Kaufmann şi Burke Walsh, K., 1998). În acest sens, alternativa Step by Step îşi propune să ofere copilului posibilitatea de a deveni un cetăţean activ într-o lume nouă, dezvoltându-i capacitatea de a fi creativ, de a gândi critic şi a face alegeri, de a defini o problemă şi a o rezolva, de a fi preocupat de comunitate, ţară şi mediu.

Desigur că aceste elemente de fundamentare psihosocială şi pedagogică susţin şi demersurile grădiniţelor tradiţionale care fac permanent mari eforturi de actualizare a structurilor şi demersurilor lor formative în vederea unei adaptări mai bune la cerinţele

societăţii viitoare, doar că filosofia care fundamentează alternativa educaţională pare mai solidă, articulată mai coerent, generează stări mai puternice de adeziune, interiorizare şi trăire a valorilor specifice, reuşind să transpară mai articulat şi mai eficient în practicile formative proprii.

Din multitudinea de aspecte ce definesc o zi din viaţa unui preşcolar care frecventează grădiniţa Step by Step ne-am oprit la câteva. Deşi ele sunt esenţiale pentru alternativă, într-un fel sau altul reverberează (ca nevoie, ca intenţie sau chiar ca realitate) cu activitatea în grădiniţa tradiţională:

a) *relaţia preşcolar-profesor.* Aceasta este trăită altfel, într-o modalitate mult mai nuanţată, mai vie, mai dinamică şi mai pragmatică. Nu mai sunt relevante diferenţele de vârstă, pregătire sau poziţie socială, motiv pentru care se renunţă la formulele protocolare de adresare, fără ca prin aceasta să se piardă respectul. Cei doi se regăsesc ca egali în acţiune, luând împreună decizii, implicându-se în rezolvarea problemelor şi în evaluarea soluţiilor şi rezultatelor. Normele şi regulile sunt cogenerate şi respectate tocmai pentru că le aparţin.

b) *procesul didactic – acţiune/interacţiune în centre de stimulare/interes.* Fiecare dintre acestea este bine dotat, adecvat specificului activităţii sale. Centrele reunesc un număr mic de copii care rezolvă individual, pe perechi sau în grup sarcini adecvate nivelului lor de dezvoltare. În acest context se respectă cel mai bine particularităţile individuale ale copiilor, similitudinile dintre ei în ceea ce priveşte nevoile, ritmul, achiziţiile şi afinităţile de tip socioemoţional sau cognitiv. Renunţând la poziţionarea faţă în faţă (semnificând confruntare inegală), profesorul şi preşcolarul stau alături, umăr la umăr, susţinându-se reciproc, întărind motivaţia epistemică a copilului şi elaborarea în mod autonom de soluţii proprii, creative. În acelaşi timp, colaborarea şi comunicarea dintre copii în cadrul centrelor pentru realizarea unor sarcini comune contribuie semnificativ la integrarea şi socializarea acestora, la asimilarea valorilor democraţiei.

c) *scaunul autorului – comunicare, împărtăşire, evaluare.* Copiii au posibilitatea să devină personaje principale într-o poveste adevărată. Ei îşi construiesc şi îşi prezintă frontal ideile, impresiile, noutăţile, experienţele, observaţiile critice, produsele, concluziile. Acest cadru asigură contextul raportării şi evaluării, poziţionării pro sau contra unor abordări, generând un real liant între copii, aceştia conlucrând implicit la asigurarea coeziunii la nivelul grupului şcolar şi la promovarea valorilor ce vizează respectul, grija şi responsabilitatea.

d) *familia – prezenţă activă şi permanentă în sala de clasă.* Părinţii nu sunt invitaţi doar la şedinţe de analiză şi la serbări, ci devin agenţi ai procesului educaţional şi parteneri autentici care acţionează în şi împreună cu instituţia formativă. Participarea firească şi de câte ori este posibilă a părinţilor la activităţile de la grupă, întâlnirile lunare cu părinţii, derularea unor activităţi şi proiecte comune, părinţii-voluntari în activitatea şcolii sunt câteva dintre pârghiile specifice prin care alternativa gestionează colaborarea cu familia.

24.3. Grădiniţa actuală în România – variantă a grădiniţei Step by Step?

Cu intenţia de a găsi răspunsul la această întrebare, am realizat o analiză comparativă asupra modului în care sunt fundamentate, structurate şi în care devin funcţionale demersurile educaţionale într-o grădiniţă Step by Step şi în una tradiţională. Din punctul de vedere al elementelor comune, de continuitate şi convergenţă, am sistematizat rezultatele în tabelul 24.1.

Tabelul 24.1. *Elemente-cheie comune ale organizării şi funcţionării alternativei Step by Step şi învăţământului preşcolar tradiţional*

Nr. crt.	*Aspecte comune ale organizării şi funcţionării alternativei Step by Step şi ale învăţământului preşcolar tradiţional*
1.	Aceeaşi fundamentare naţională legislativă, curriculară, salarială (Legea educaţiei, Curriculumul pentru învăţământ preşcolar, acreditarea ARACIP) ;
2.	Acelaşi parcurs al formării iniţiale şi continue (inclusiv titularizare, grade didactice), la care se adaugă formarea şi perfecţionarea specifică continuă prin Centrul Step by Step pentru Educaţie şi Dezvoltare Profesională (CEDP) ;
3.	Acelaşi curriculum şcolar – aceeaşi programă şcolară, acelaşi plan de învăţământ ;
4.	Câteva principii fundamentale comune : de exemplu, „Fiecare copil este unic, cu nevoile lui specifice şi particulare. Nevoile copilului sunt cerinţe importante pentru educaţie, sunt diferite de la un copil la altul şi de la o perioadă la alta, deci abordarea lui nu poate fi generală, ci specifică fiecăruia" (*Curriculum pentru învăţământul preşcolar*, 2009) ;
5.	Organizarea sălii de grupă pe centre/arii de stimulare (zece în Step by Step, şase în sistemul tradiţional) ;
6.	Proiectarea şi predarea integrată ;
7.	Organizarea şi abordarea conţinuturilor pe teme anuale de studiu ;
8.	Organizarea şi desfăşurarea întâlnirii de dimineaţă ;
9.	Mediu educaţional prietenos – mobilier flexibil, dotare adecvată a centrelor, spaţiu mochetat, materiale specifice : poze ale copiilor, date personale ale acestora, calendarul naturii, programul zilei, regulile grupei, materiale vizuale tematice (cu un surplus de investiţie financiară /materială în Step by Step).

Dimensiunile evidenţiate în tabelul 24.1 creează platforma economică şi socioculturală comună, de integrare a alternativelor educaţionale, în acest caz a alternativei Step by Step, în orizontul paideic românesc, oferind oportunităţi şi şanse egale copiilor şi familiilor acestora de a opta pentru o paletă diversă de modalităţi de formare. În acelaşi timp, relevă cât de multe elemente comune există între cele două tipuri de grădiniţe, câte componente de natură curriculară şi managerială au fost preluate din alternativă şi integrate în curriculumul pentru educaţia timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani. Este posibil, pe acest temei, ca grădiniţa actuală din România să fie considerată o variantă a grădiniţei Step by Step?

Continuarea analizei comparative ne duce firesc la abordarea elementelor de diferenţă şi de discontinuitate. Rezultatele la care am ajuns sunt sistematizate în tabelul 24.2.

Tabelul 24.2. *Elemente-cheie de diferenţiere între alternativa Step by Step şi învăţământul preşcolar tradiţional*

Nr. crt.	*Alternativa Step by Step*	*Învăţământul preşcolar tradiţional*
1.	Constructivism, teoria dezvoltării	Behaviorism
2.	Predominant centrare pe copil	Predominant centrare pe cadrul didactic
3.	Esenţială pentru învăţare este triada copii-profesori-părinţi	Esenţială pentru învăţare este triada profesori-copii-părinţi
4.	Parteneriatul cu familia ocupă un loc prioritar	Parteneriatul cu familia ocupă un loc complementar
5.	Predare orientată predominant după necesităţile copilului	Predare orientată predominant după exigenţele documentelor şcolare
6.	Învăţare prin descoperire şi interacţiunea cu mediul	Învăţare prin reproducerea modelului oferit de educatoare
7.	Evaluare prin şi pentru evidenţierea progresului individual, prin raportare la propriile performanţe anterioare	Evaluare prin standarde şi pentru evidenţierea gradului de îndeplinire a acestora
8.	Interes deosebit pentru aptitudini, competenţe, atitudini	Interes deosebit pentru cunoştinţe, competenţe, aptitudini
9.	Predominanţa strategiilor interactive, colaborative, experienţiale, euristice centrate pe copil	Preocuparea pentru echilibrarea strategiilor clasice cu cele moderne activ-participative
10.	Colaborare	Concurenţă
11.	Accent pe proces	Accent pe produs
12.	Element central – valori (grija şi responsabilitatea)	Element central – curriculum (în special conţinutul învăţării)
13.	Esenţială – implicarea/trăirea	Esenţială – parcurgerea/învăţarea
14.	Caracter predominant individualizat al demersului	Caracter predominant frontal al demersului cu încercări de individualizare
15.	Preocupare pentru valorile şi atitudinile cu care operează cadrele didactice	Preocupare pentru cunoştinţele şi deprinderile cu care operează cadrele didactice
16.	Cel puţin două cadre didactice la grupă	Un singur cadru didactic la grupă
17.	Voluntariat	Obligativitate

Aşa cum se poate urmări în analiza comparativă de mai sus, dincolo de unele elemente comune care se diferenţiază mai degrabă prin accente şi ponderi (de exemplu, parteneriatul cu familia ocupă un loc prioritar, strategiile interactive, cel puţin două cadre didactice la grupă), există o serie de aspecte definitorii prin care cele două categorii de grădiniţe se deosebesc esenţial. Dintre acestea se remarcă cele care ţin de fundamentarea filosofică

şi pedagogică a demersurilor (constructivism, teoria dezvoltării *versus* behaviorism), de elementul central al procesului (preşcolar *versus* profesor), de tendinţa centrală de organizare (individual *versus* frontal), de aspectele esenţiale ale procesului (valori – grija şi resposabilitatea – *versus* curriculum – în special conţinutul învăţării). Constatăm că şi aici, atât în plan teoretic, cât şi practic, acţional, construirea relaţiei cu alteritatea este dificilă şi necesită timp. Regăsirea în celălalt a altor faţete ale propriei identităţi poate declanşa două categorii de reacţii: unele, de întâlnire, de acceptare, de îmbrăţişare – în fond, nu ne deosebim atât de mult, nu-i aşa? – şi altele, de îndepărtare, de înlăturare, de respingere – ce înseamnă în realitate centrare pe copil şi individualizare este, practic, imposibil de realizat, nu-i aşa? Ne aflăm din nou în una dintre dilemele postmoderne ale educaţiei. Şi, ca de cele mai multe ori, doar calea de mijloc este utilă. „Drumul către adevăr [descoperirea de sine/construirea sinelui] nu poate fi parcurs decât împreună cu un altul care, deşi diferit de noi, ne seamănă în anumite privinţe" (E. Stan, 2014, 20).

24.4. În loc de concluzii

Una dintre problemele eterne ale educaţiei (Albu, 1998) rămâne cea a lui *cum este cu putinţă să formăm* din micul preşcolar o fiinţă liberă, prin intermediul mecanismelor de asimilare a culturii existente. Altfel spus, care poate fi atitudinea educatorului dacă alege ca reper al acţiunii sale libertatea discipolului? Cu astfel de întrebări ne plasăm în miezul unei *pedagogii a libertăţii*, care, pentru a prinde viaţă, reclamă profesorului un *set de dimensiuni spirituale*: acceptarea excepţiilor (diversităţii şi diferenţierii), afirmarea calităţilor creatoare, manifestarea neliniştilor, căutărilor şi frământărilor culturale, afirmarea tinereţii psihologice, trăirea iubirii faţă de copii, acceptarea şi valorificarea erorii şi eşecului, asigurarea unui mediu de experienţă cât mai bogat, stabilirea unei convergenţe între activitatea profesorului şi activitatea aleasă din proprie iniţiativă de elev, dezvoltarea la copil a atitudinii favorabile faţă de înnoire, reînnoire, perfecţionare şi noutate, dobândirea conştiinţei propriei imperfecţiuni („umilinţă spirituală") şi gestionarea trudei de diminuare a acesteia (Albu, 1998, 161-170). Parcurgerea acestui set de calităţi ne duce cu gândul mai aproape de grădiniţa Step by Step decât de cea tradiţională. Este adevărat că există numeroase elemente comune de ordin curricular şi administrativ în funcţionarea actuală a celor două categorii de grădiniţe (tabelul 24.1). Cu toate acestea, esenţiale rămân diferenţele care se manifestă realmente în proces, dincolo de filosofii, norme (explicite sau implicite) sau documente oficiale (tabelul 24.2). Acestea ţin în principal de *principiile* care întemeiează demersul educativ, de modul şi gradul în care se realizează *cunoaşterea autentică a copiilor*, de gradul de *individualizare* a procesului educativ şi de *centrare autentică pe copil*, precum şi de *sistemul de valori şi atitudini ale profesorilor*. Se constată un alt nivel axiologic şi atitudinal-aspiraţional al celor care lucrează în alternativă, un nivel superior de angajament, un nivel mai profund de trăire a valorilor, de implicare şi participare.

Există numeroase elemente comune în cele două tipuri de grădiniţe (tabelul 24.1). S-au realizat transformări pozitive evidente în grădiniţa tradiţională în ultimii 15 ani, iar cadrele didactice care lucrează aici fac încontinuu eforturi numeroase (şi dureroase) de adaptare la un domeniu tot mai dinamic, mai solicitant şi mai exigent. Aspecte importante dinspre alternativa Step by Step au fost asimilate şi integrate prin transfer metodologic şi

conceptual în curriculumul oficial al grădiniței. Dincolo de toate acestea însă, în grădinița tradițională există o presiune a prejudecăților, a rutinelor profesionale, a spaimelor birocratice și a lipsurilor materiale care ucid puțin câte puțin entuziasmul tinereții și al debuturilor/demersurilor optimiste. Acțiunea acestor amenințări îi determină uneori și pe cei mai deschiși, mai creativi și mai autodeterminați profesori din învățământul preșcolar să obosească spiritual, să se complacă profesional, să uite să mai iubească și să mai ierte, să se mai dăruiască și să mai inoveze.

Acestea sunt motivele pentru care dincolo de elementele de transfer, de asemănare și de convergență dintre grădinița tradițională și cea Step by Step, cea de a doua rămâne o alternativă reală în învățământul preșcolar din România.

Referințe bibliografice

Albu, G. (1998). *Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului*. Iași: Polirom.

Albulescu, I., & Albulescu, M. (2013). Diversitate și diferență în sistemul românesc de educație. In V. Chiș, I. Albulescu, & H. Catalano (Coord.), *Pedagogiile alternative – conceptualizări, dezvoltări curriculare, exemple de bune practici* (pp. 74-79). Cluj-Napoca: Eikon.

Burke Walsh, K. (1999). *Predarea orientată după necesitățile copilului*. Iași: Cermi.

Chiș, V., Albulescu, I., & Catalano, H. (Coord.) (2013). *Pedagogiile alternative – conceptualizări, dezvoltări curriculare, exemple de bune practici*. Cluj-Napoca: Eikon.

Cojocariu, V.-M. (2003). *Educație pentru schimbare și creativitate*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Cuciureanu, M. (2011). De ce învățământul alternativ? Argumente și concepte. In M. Cuciureanu (Coord.), *Punți de trecere între învățământul tradițional și cel bazat pe modele pedagogice alternative în sistemul românesc de învățământ* (pp. 6-15). București: Institutul de Științe ale Educației.

Felea, Gh. (2011). Educația contemporană și învățământul alternativ. In M. Cuciureanu (Coord.), *Punți de trecere între învățământul tradițional și cel bazat pe modele pedagogice alternative în sistemul românesc de învățământ* (pp. 16-35). București: Institutul de Științe ale Educației.

Hansen, K.A., Kaufmann, R.K., & Burke Walsh, K. (1998). *Crearea claselor după necesitățile copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Herseni, I. (2006). Alternativa educațională Step by Step și calitatea educației. *Revista de Pedagogie, 1-12*, 137-139.

Herseni, I., & Mihai, E. (2011). Alternativa educațională Step by Step. In M. Cuciureanu (Coord.), *Punți de trecere între învățământul tradițional și cel bazat pe modele pedagogice alternative în sistemul românesc de învățământ* (pp. 51-55). București: Institutul de Științe ale Educației.

Ilica, A. (2014). *O istorie a ideilor și doctrinelor pedagogice de la origini până în prezent*. Chișinău: Învățătorul modern.

Ionescu, M. (Coord.) (2003). *Situația actuală a învățământului preșcolar din România – Studiu de analiză*. București: Institutul de Științe ale Educației, UNICEF.

MECT, Unitatea de Management al Proiectelor pentru Învățământul Preuniversitar (2008a). *Curriculum pentru educația timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani*.

MECT, Unitatea de Management al Proiectelor pentru Învățământul Preuniversitar (2008b). *Ghid de bune practici pentru educația timpurie a copiilor între 3-6/7 ani*.

MECT (2011). Legea Educației Naționale. Legea nr. 1/2011. *Monitorul oficial*, partea I, nr. 18, 10 ianuarie 2011.

Rousseau, J.-J. (1973). *Emil sau despre educaţie*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Stan, C. (2013). Aspecte de analiză critică asupra implementării alternativelor educaţionale în practica învăţământului românesc. In V. Chiş, I. Albulescu, & H. Catalano (Coord.), *Pedagogiile alternative – conceptualizări, dezvoltări curriculare, exemple de bune practici* (pp. 80-84). Cluj-Napoca : Eikon.

Stan, E. (2014). *Lecţia uitată a educaţiei. Întâlnirea Micului Prinţ cu vulpea*. Iaşi : Institutul European.

Stan, L. (2014). *Pedagogia preşcolarităţii şi şcolarităţii mici*. Iaşi : Polirom.

*** (2009). *Curriculum pentru învăţământul preşcolar. Prezentare şi explicitări*. Bucureşti : Didactica Publishing House.

Capitolul 25

Educaţia muzicală timpurie în Şcoala Yamaha. Implicaţii asupra dezvoltării auzului absolut

*Dorina Iuşcă**

25.1. Auzul absolut – deprindere muzicală excepţională

25.1.1. Definire şi caracterizare

Realizarea corespondenţei dintre un sunet şi nota muzicală care îl încadrează într-un anumit sistem intonaţional constituie o operaţie mentală mai mult sau mai puţin complexă ce se concretizează în general prin raportarea auditivă la un reper sonor oferit de diapazon sau de unele instrumente muzicale cu acordaj fix. S-a descoperit însă că există o categorie aparte de oameni capabili să facă această echivalenţă fără efort, intonând din memorie sunetul oricărei note muzicale sau precizând din reflex nota oricărui sunet perceput. Abilitatea în cauză este cunoscută în literatura de specialitate drept auz absolut[1] şi constituie un fenomen asociat educaţiei muzicale timpurii.

Auzul absolut este definit aşadar prin capacitatea unui individ de a denumi sunete date, imediat, cu precizie şi într-o manieră automată, fără utilizarea unei note externe de referinţă (Takeuchi şi Hulse, 1993 ; Deutsch *et al.*, 2006 ; Gregersen *et al.*, 1999 ; Brown *et al.*, 2003 ; Deutsch, 2002). Deşi majoritatea notelor identificate fac parte din spectrul auditiv frecvent utilizat de muzicieni, există şi cazuri spectaculoase în care persoane cu un auz absolut bine dezvoltat pot denumi notele muzicale asociate unor sunete foarte înalte sau foarte joase sau care sunt apropiate de zgomote, precum clopoţei, claxoane, scârţâitul uşii, sirena ambulanţei, motorul maşinii etc.

Una dintre multiplele curiozităţi ale acestei abilităţi se referă la incidenţa ei extrem de redusă în populaţia generală, literatura de specialitate (Bermudez şi Zatorre, 2009 ;

---

* Doctor în psihologie şi în muzică, lector universitar doctor, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea de Arte „George Enescu" din Iaşi.

1. Termenul *absolut* vine de la ideea de înălţime absolută a sunetelor, adică o corespondenţă între notele muzicale şi o frecvenţă fixă asociată înălţimii acestora. În istoria muzicii, nota la a fost acordată la frecvenţe diverse, care au variat între 404 Hz şi 452 Hz. Din necesitatea unui acordaj unitar la nivel mondial, în cadrul unei conferinţe desfăşurate în 1939 la Londra, Organizaţia Internaţională de Standardizare a stabilit valoarea absolută a notei la la frecvenţa de 440 Hz, etalon preluat astăzi de majoritatea orchestrelor simfonice.

Deutsch *et al.*, 2006 ; Baharloo *et al.*, 1998 ; Gregersen *et al.*, 1999 ; Takeuchi şi Hulse, 1993 ; Brown *et al.*, 2003 ; Miyazaki şi Ogawa, 2006 ; Levitin şi Zatorre, 2003) raportând un caz la 10.000 de persoane, muzicieni şi nonmuzicieni la un loc. Raritatea cu care este întâlnit a făcut ca auzul absolut să fie considerat un talent fenomenal, capacităţile mnezice ale persoanelor în cauză fiind deseori mistificate.

Percepţia muzicii are de regulă un caracter individual, fiecare persoană receptând discursul muzical într-o manieră unică, în funcţie de aptitudinile, interesele sau trăsăturile sale. În cazul celor cu auz absolut, audiţia unui fragment melodic tinde să capete un specific perceptiv interesant, determinat de prezenţa constantă a etichetelor în câmpul cognitiv. Iată o descriere tipică a fenomenului, realizată de o persoană cu auz absolut : „Eu nu aud melodii. Eu aud o înşiruire de nume de note muzicale ce vin una după alta" (Parncutt şi Levitin, 1999, 235). Mai mult decât atât, unii oameni susţin[2] că odată cu audiţia unui fragment muzical au senzaţia că o voce le şopteşte permanent notele din melodia respectivă.

Performanţa auzului absolut depinde de registrul şi de timbrul sunetelor ce urmează a fi identificate. În general se obţin scoruri mai ridicate pentru sunetele din registrul mediu, în special cele din octava centrală. Sunetele de pian sunt cele mai uşor de identificat, iar la cele vocale se înregistrează scorurile cele mai mici (Vanzella şi Schellenberg, 2010). Experienţa cu un instrument muzical creşte acurateţea perceptivă pentru identificarea notelor acelui instrument (Takeuchi şi Hulse, 1993). De asemenea, a fost demonstrată (Miyazaki şi Ogawa, 2006) o performanţă mai mare a auzului absolut pentru sunetele corespunzătoare clapelor albe ale pianului comparativ cu cele negre, fenomen explicat prin specificul învăţării timpurii a teoriei muzicale.

25.1.2. Antrenamentul muzical timpuriu ca factor explicativ al auzului absolut

Încercările specialiştilor din educaţie, psihologie şi muzică de a afla de ce şi mai ales cum se dobândeşte auzul absolut au fost concretizate în eforturi experimentale interdisciplinare ce au evidenţiat trei direcţii explicative :

- teoria antrenamentului muzical timpuriu – susţine că un element-cheie în dezvoltarea auzului absolut este începerea studiilor muzicale înainte de vârsta de 6 ani ;
- teoria limbilor tonale[3] – explică incidenţa foarte mare a acestei abilităţi printre muzicienii est-asiatici (în ţări precum China, muzicienii fără auz absolut sunt de fapt o

2. Idee evidenţiată prin discuţiile pe care le-am avut personal cu muzicieni care se bucură de auz absolut.
3. În limbile tonale, semnificaţia unui cuvânt rezultă şi din tonul în care este pronunţat. De exemplu, în limba chineză există patru tonuri, fiecare având câte o melodie proprie ce rezultă din combinaţia specifică a înălţimii sunetelor aflate pe o scară cu cinci trepte stabilite orientativ de fiecare vorbitor în funcţie de registrul cel mai confortabil al vocii sale. Astfel, cuvântul monosilabic „ma" pronunţat în tonul 1 înseamnă „mamă" (menţinerea unei înălţimi constante pe treapta a cincea), în tonul 2 înseamnă „cânepă" (contur melodic suitor între treptele 3 şi 5), în tonul 3 înseamnă „cal" (contur melodic sub formă de „V", coborâtor între treptele 2 şi 1, apoi suitor între treptele 1 şi 4), iar rostit în tonul 4 înseamnă „a certa" (contur melodic coborâtor între treptele 5 şi 1).

minoritate), propunând ideea că pentru ei muzica nu este decât o manifestare specifică a limbajului, auzul absolut învăţându-se în aceeaşi manieră ca şi limba maternă ;

- teoria genetică – argumentează ideea existenţei unui factor ereditar asociat auzului absolut, observându-se o rată de concordanţă a acestei capacităţi de 78,6% la gemenii identici, de 45,2% la cei dizigoţi, de 8,9% la fraţi şi de 2,8% la părinţi (Theusch şi Gitschier, 2011).

Teoria învăţării timpurii a fost demonstrată experimental în peste 12 studii din literatura internaţională de specialitate (Chin, 2003 ; Cohen şi Baird, 1990 ; Miranda, 2000 ; Parncutt şi Levitin, 1999 ; Krumhansl, 2000 ; Gervain *et al.*, 2013 ; Baharloo *et al.*, 1998 ; Levitin şi Zatorre, 2003 ; Zatorre, 2003 ; Takeuchi şi Hulse, 1993 ; Miyazaki *et al.*, 2012 ; Vanzella şi Schellenberg, 2010 ; Miyazaki şi Ogawa, 2006). Un prim argument îl constituie descoperirea unor rapoarte statistice în care prevalenţa auzului absolut era semnificativ mai mare la persoanele care îşi începuseră de timpuriu studiile muzicale. De exemplu, în cercetarea lui Baharloo şi a colaboratorilor săi (1998) s-a investigat un lot de 612 muzicieni americani, relevându-se că 67% dintre cei care începuseră studiul muzicii înainte de vârsta de 6 ani aveau auz absolut. Prin comparaţie, doar 15% dintre cei care şi-au început antrenamentul muzical după această vârstă dobândiseră auz absolut.

Datele sunt confirmate şi de alte studii efectuate pe loturi mai ample de subiecţi. De exemplu, Gregersen şi colaboratorii săi (Gregersen *et al.*, 1999) au evidenţiat pe un lot de 2.700 de intervievaţi că media de vârstă a debutului muzical este de 5,4 ani pentru cei cu auz absolut şi de 7,9 ani pentru cei fără auz absolut. Sergeant (1969) a descoperit pe un grup 2.000 de studenţi muzicieni chestionaţi că 50% dintre cei care începuseră antrenamentul muzical înainte de vârsta de 7 ani aveau auz absolut.

Se conturează astfel ideea că ar exista o perioadă critică de dezvoltare a auzului absolut, delimitată de specialişti între vârsta de 3 şi 6 ani, timp în care probabilitatea însuşirii acestei abilităţi este extrem de ridicată, ea fiind dată de o serie de caracteristici cognitiv-perceptive şi neuropsihologice. Modelul teoretic este întărit şi de succesul foarte redus sau chiar imposibil al persoanelor adulte de a-şi însuşi această abilitate mai târziu de vârsta copilăriei (Parncutt şi Levitin, 1999 ; Takeuchi şi Hulse, 1993). Au existat cazuri de adulţi intens motivaţi să achiziţioneze auz absolut prin diverse metode de învăţare, însă eforturile lor nu au dus la rezultate decât cel mult mediocre, cu o rată de acurateţe şi viteză de reacţie net inferioare celor care au dobândit auzul absolut la vârstele mici (Chin, 2003). Singurul studiu experimental centrat pe eficienţa metodelor care determină achiziţionarea auzului absolut la vârsta adultă a fost realizat în 1970 de o cercetătoare canadiană (Cuddy, 1970) de la Queen's University, comparând două metode de lucru, memorarea notelor mergând simultan cu cele 12 sunete din gama cromatică odată sau engramarea lor pe rând. Concluziile studiului au arătat că a doua metodă oferă rezultate superioare faţă de prima, însă ele rămân incomparabile cu cele obţinute la vârstele mici.

Un aspect frecvent dezbătut în legătură cu teoria învăţării timpurii se referă la rolul şi natura antrenamentului muzical realizat înainte de vârsta de 6 ani. Unii specialişti (Zatorre, 2003) susţin că simpla expunere la notele muzicale cântate la frecvenţa lor absolută ar fi suficientă pentru achiziţionarea auzului absolut. Alţii (Levitin, 1994 ; Chin, 2003) afirmă că elevii cu auz absolut nu sunt învăţaţi în mod special această abilitate care pare a fi dobândită natural pe parcursul lecţiilor de muzică, ei neputând explica nici când şi nici cum l-au achiziţionat. Levitin şi Zatorre (2003) atrag atenţia că nu orice lecţii de

muzică favorizează apariţia acestei capacităţi, ci doar cele în care notele muzicale sunt percepute mereu la frecvenţa lor absolută. Ei susţin că sistemul de educaţie muzicală actual ar putea chiar împiedica formarea auzului absolut deoarece îl determină pe elev să se centreze în special pe relaţiile dintre sunete, formând mai ales auzul relativ. În cele din urmă, Miyazaki şi colaboratorii săi (2012) afirmă că lecţiile de muzică în care se utilizează foarte mult pianul dau cea mai mare şansă dezvoltării auzului absolut.

Teoria învăţării timpurii a fost argumentată şi prin alt tip de experimente. O strategie utilizată de Sergeant şi Roche (1973) a implicat învăţarea unor melodii de către trei grupe de preşcolari în vârstă de 4, 5 şi 6 ani. Cântecele au fost intonate timp de trei săptămâni la aceeaşi înălţime. În a patra săptămână copiilor li s-a cerut să reproducă melodiile învăţate. S-a descoperit că grupul cel mai mic de vârstă (cei de 4 ani) a avut rezultate semnificativ mai bune în a intona cântecele la înălţimea la care ele au fost învăţate, comparativ cu grupul celor de 6 ani.

O perspectivă cognitivistă (Chin, 2003) explică eficacitatea învăţării timpurii a auzului absolut apelând la teoria lui Jean Piaget privind etapele dezvoltării gândirii. Astfel, după cum bine se ştie, în etapa de vârstă cuprinsă între 4 şi 6-7 ani gândirea copiilor este predominant intuitivă, ei nefiind capabili să înţeleagă relaţiile dintre obiecte (în cazul de faţă, sunete), centrându-se cognitiv asupra obiectelor, motiv pentru tind să opereze mental mai degrabă cu înălţimea fiecărui sunet luat individual decât cu intervalele sau melodiile ce ilustrează relaţiile dintre sunete. Tranziţia de la gândirea intuitivă la cea operaţională (specifică şcolarului mic) se realizează la vârsta de 6-7 ani, moment în care copiii devin capabili să transpună melodii, să înţeleagă conturul melodic şi să se familiarizeze cu ideea de centru tonal, făcând trecerea de la utilizarea auzului absolut la cel relativ.

25.2. Şcoala Yamaha – o nouă viziune asupra educaţiei muzicale timpurii

25.2.1. Istoricul şi concepţia educaţională

Şcoala de muzică Yamaha (Yamaha Music School) este cel mai mare sistem de învăţământ muzical privat din Japonia. Autorizarea acestuia în 1966, prin eforturile lui Genichi Kawakami, a reprezentat o etapă firească a procesului de extindere a unei firme de instrumente muzicale înfiinţată de Torakusu Yamaha la sfârşitul secolului al XIX-lea. Crearea la începutul anilor 1950 a unor clase-pilot de educaţie muzicală a pornit de la convingerea că responsabilitatea corporaţiei nu trebuie să se rezume doar la producerea şi la distribuirea unor produse de calitate, ci şi la instruirea clienţilor în ceea ce priveşte utilizarea lor, popularizând astfel şi ideea de educaţie prin muzică („Yamaha History", http : //usa.yamaha.com).

În prezent, franciza Yamaha Music School a fost preluată de 7.200 de instituţii educaţionale din 41 de ţări din Europa, Asia şi cele două Americi, însumând peste 5 milioane de absolvenţi, 700.000 de elevi înscrişi anual şi 20.000 de profesori. Formarea profesorilor de muzică pentru a preda în cadrul Şcolii Yamaha se realizează în interiorul corporaţiei, iar accesul la aceste cursuri se face pe baza unor examene de admitere care evaluează iniţial o serie de deprinderi din domeniile teorie muzicală, pian, improvizaţie,

citire la prima vedere și acompaniament. În activitățile educaționale școala folosește instrumente muzicale (în special orgi electronice, dar și instrumente de suflat sau de percuție) produse de corporația-mamă. În Europa, Școala de muzică Yamaha își are sediul central la Viena, având deschise filiale educaționale în Franța, Italia, Marea Britanie, Spania, Olanda, Elveția, Belgia, Portugalia și Austria. În România nu există încă o școală Yamaha.

Susținerea corporației nu se rezumă doar la formarea muzicală, ci și la acordarea de șanse privind lansarea carierei în muzică, fundația nonprofit Yamaha Music din Europa oferind burse în valoare de un milion de euro pentru 850 de tineri muzicieni și sponsorizând multe festivaluri și concursuri internaționale de interpretare și de compoziție. Cel mai cunoscut dintre ele rămâne Junior Original Concert, un festival anual organizat la nivel regional și național, care oferă ocazia tinerilor muzicieni între 3 și 15 ani să își interpreteze și să își promoveze compozițiile pentru pian. Cele mai valoroase apariții beneficiază de o puternică expunere media.

Școala Yamaha a fost fondată pe o concepție educațională oarecum neobișnuită – toți oamenii au potențialul de a se dezvolta din punct de vedere muzical. Pentru a se înscrie la lecțiile oferite de Yamaha Music School, copiilor nu li se testează aptitudinile muzicale. În mod paradoxal, deși scopul declarat nu este să formeze muzicieni profesioniști, ci să ofere beneficiile experiențelor muzicale cât mai multor oameni, Școala Yamaha a avut o contribuție importantă la formarea inițială muzicală a unor artiști cunoscuți, cum ar fi Jeremy Siskind, pianist și compozitor de jazz, actualmente profesor la Western Michigan University, câștigător a numeroase premii internaționale de compoziție ; Max Levinson, cunoscut pianist american, cu un palmares impresionant de premii, înregistrări și turnee internaționale ; Linda Martinez, pianistă de jazz și compozitoare de muzică de film cunoscută în lumea muzicală americană și nu numai.

Obiectivul principal al Școlii Yamaha este să dezvolte abilitățile muzicale ale fiecărui elev în cadrul unui mediu educațional securizant, care să inspire plăcerea de a interpreta, a improviza și a crea muzică. Deprinderile vizate de educația muzicală Yamaha sunt cele auditive (melodice, armonice și ritmice), de însușire a notației muzicale, de interpretare vocală și instrumentală și de compoziție muzicală. Una dintre ideile intens promovate este că deprinderile muzicale enumerate mai sus susțin operații mentale ce pot fi transferate cu ușurință în însușirea altor achiziții precum : învățarea limbii materne și a limbilor străine, dezvoltarea comunicării nonverbale, a spiritului de observație, a atenției distributive, a reprezentării spațiale, a vitezei de reacție.

Principiile Școlii Yamaha („Yamaha Music Education Systems", www.yamahaformusic.com) au fost conturate în 1955 de un grup de profesori, fizicieni, psihologi și muzicieni care au fost solicitați de corporația Yamaha să descopere o strategie nouă și eficientă de a preda muzica. Cele patru caracteristici principale ale educației Yamaha sunt :

a) *Instrucție în acord cu particularitățile de vârstă* – antrenarea deprinderilor muzicale se realizează în strânsă legătură cu etapele de dezvoltare. De exemplu, cercetările au arătat că abilitățile auditive au un punct de creștere important între vârsta de 4 și 6 ani, pe când dezvoltarea musculară se realizează cel mai mult între vârsta de 7 și 12 ani. Din acest motiv, *Junior Music Course* se axează în special pe formarea deprinderilor auditive, pe când *Young Musicians Course* pe cele de interpretare instrumentală ;
b) *Educație muzicală completă* – Yamaha își propune să dezvolte nu doar abilitățile de a cânta la un instrument, ci și o gamă largă de cunoștințe, atitudini și deprinderi care conturează profilul unui muzician complet. Astfel, printre finalitățile școlii Yamaha

se numără: formarea capacităţii de a armoniza o melodie, creşterea sensibilităţii la operele valoroase, dezvoltarea deprinderii de raportare sonoră la ceilalţi în cadrul unui ansamblu, însuşirea abilităţii de a citi şi de a scrie un discurs muzical în cheile sol şi fa (specifice partiturilor pentru pian), asimilarea unor strategii creative de exprimare a propriilor idei muzicale;

c) *Lecţii de grup* – spre deosebire de lecţiile individuale de instrument desfăşurate în învăţământul de profil artistic, unde presiunea de a atinge un anumit nivel de excelenţă se concentrează mereu asupra unui singur elev, organizarea activităţilor muzical-educative în grup are o serie de avantaje referitoare la varietatea modalităţilor de exprimare muzicală, creşterea încrederii în sine şi a motivaţiei de a interpreta împreună cu colegii sau în faţa clasei;

d) *Program educaţional sistematic* – pe parcursul celor peste 50 de ani de existenţă, corporaţia Yamaha şi-a dezvoltat şi şi-a perfecţionat propriile metodologii şi resurse didactice: strategii specifice de predare-învăţare-evaluare, texte muzicale suport, materiale de sprijin în activitatea didactică, instrumente muzicale, CD-uri, caiete de lucru, manuale etc.

La vârstele mici accentul cade pe antrenamentul auditiv şi pe dezvoltarea simţului ritmic, aceste deprinderi fiind considerate fundamentale pentru asimilarea celorlalte abilităţi muzicale.

25.2.2. Periodizarea etapelor dezvoltării muzicale şi a curriculumului

Sistemul de învăţământ muzical Yamaha este organizat pe mai multe niveluri, în funcţie de vârsta şi experienţa muzicală, încurajând înscrierea copiilor de la vârsta de 3 ani, având scopul de a-i stimula să se exprime prin muzică, să trăiască fenomenul muzical ca experienţă de comunicare, să dea frâu liber creativităţii. Deşi primele două niveluri sunt deschise oricui, avansarea către etapele superioare este condiţionată de obţinerea unui certificat de competenţe prin absolvirea cu succes a cursurilor anterioare. Astfel, copiii cu un potenţial mai redus în muzică rămân cu primele două cursuri de familiarizare, putând opta la vârsta de 6-7 ani să urmeze un alt domeniu. Obţinerea excelenţei în muzică se face prin parcurgerea a trei etape de dezvoltare:

a) *Music Wonderland* – curs de familiarizare cu muzica, adresat copiilor în vârstă de 3 ani. Se desfăşoară pe parcursul a două semestre, lucrându-se cu elevii o oră pe săptămână. Prezenţa părinţilor în timpul lecţiilor este obligatorie, aceştia fiind solicitaţi să participe activ la majoritatea activităţilor muzicale, alături de copiii lor. Curriculumul este structurat pe patru direcţii principale:
   - abilităţi auditive – include activităţi de dezvoltare a sensibilităţii auditive a copiilor şi încurajează elevii să perceapă muzica prin puterea ei de a sugera imagini şi emoţii;
   - dezvoltare socială – deoarece relaţia părinte-copil este foarte importantă pentru dezvoltarea echilibrată, această direcţie include activităţi muzicale desfăşurate cu elevii care vor lucra împreună cu părinţii lor;
   - experienţa pianului – prin intermediul elementelor ludice elevii participă la activităţi de studiu al pianului, accentul punându-se pe interacţiunea pozitivă cu instrumentul;

- cultivarea imaginaţiei – fantasticul, jocul şi imaginaţia sunt elemente-cheie ale învăţării la vârsta timpurie, de aceea se accentuează latura creativă a elevilor prin activităţi în care muzica se suprapune culorilor, imaginilor etc.

Odată cu finalizarea acestei etape, elevii sunt încurajaţi să se înscrie la *Junior Music Course*, cursul fundamental al educaţiei muzicale timpurii în şcoala Yamaha.

b) *Junior Music Course* – cel mai important curs, propus copiilor în vârstă de 4-5 ani. Cursul durează doi ani, iar lecţiile se desfăşoară săptămânal, cu participarea părinţilor care urmează să îi ghideze acasă pe copii în studiul individual. Fiecare lecţie dezvoltă simultan patru deprinderi:

- auditive – de dezvoltare a urechii muzicale, de sincronizare şi de exprimare ritmică;
- de cântare vocală – dezvoltarea cântării vocale prin păstrarea acurateţei intonaţionale şi ritmice, prin menţinerea unui tempo stabil, prin intonarea notelor muzicale;
- de interpretare instrumentală – interpretarea la pian cu ambele mâini;
- creative – intuirea stâlpilor armonici ai unei melodii, realizarea de compoziţii proprii.

După încheierea cursului, elevii şi părinţii sunt anunţaţi de posibilitatea de a da un examen final de deprinderi muzicale fundamentale care le va permite înscrierea la cursurile avansate.

c) *Junior Special Advanced Course* – curs avansat adresat elevilor în vârstă de 6-7 ani care au absolvit *Junior Music Course* şi au promovat examenul de deprinderi fundamentale. Cursul durează 4 ani şi presupune lecţii săptămânale cu toată clasa, de o oră în primii doi ani, şi de o oră şi jumătate pentru ultimii doi. În plus, parcurgerea cursului include şi lecţii individuale de jumătate de oră pe săptămână. Finalităţile educaţionale ale cursului de avansaţi urmăresc:

- perfecţionarea tehnicii pianistice;
- dezvoltarea deprinderilor de improvizaţie şi de compoziţie;
- sporirea deprinderilor auditive, vocale, de citire şi de scriere a muzicii şi de interpretare în ansamblu în scopul obţinerii unei perspective mai largi asupra muzicii.

Traseul educaţional descris de urmărirea strictă a etapelor de mai sus este specific copiilor al căror potenţial le permite avansarea timpurie în interpretare şi creaţie, cele trei cursuri construindu-le şanse foarte ridicate de a debuta către o carieră muzicală de succes. Există şi varianta începerii antrenamentului muzical mai târziu, la vârsta de 6-8 ani, cursul *Young Musicians* oferind posibilitatea elevilor de a se forma auditiv, vocal şi instrumental şi începând cu această vârstă.

25.3. Rolul Şcolii Yamaha în dobândirea auzului absolut

25.3.1. Consemnări în literatura de specialitate

Într-un studiu din 2012, un cercetător de la Universitatea din Niigata (Miyazaki *et al.*, 2012) observa că o proporţie semnificativă a muzicienilor japonezi cu auz absolut au absolvit Şcoala de muzică Yamaha. El concluziona, amintindu-şi şi de alte raportări mai vechi (Miyazaki şi Ogawa, 2006, 348), că „instrucţia muzicală oferită de Şcoala Yamaha pare a fi eficientă în achiziţia auzului absolut de către elevi".

În încercarea de a oferi o explicaţie a acestui fenomen, Kenichi Miyazaki s-a referit în primul rând la faptul că educaţia muzicală în Şcoala Yamaha se realizează preponderent la vârstele timpurii, cursul fundamental al şcolii, *Junior Music*, fiind construit în special conform trăsăturilor biopsihologice ale copiilor în vârstă de 4 ani. Or, după cum am precizat, una dintre teoriile explicative ale auzului absolut se centrează tocmai pe importanţa antrenamentului muzical timpuriu în dobândirea auzului absolut.

Un alt element semnificativ este faptul că în Şcoala Yamaha notele muzicale sunt intonate întotdeauna la înălţimea lor absolută, raportarea sonoră făcându-se la orgi electronice, instrumente al căror acordaj este fix şi realizat cu mare fineţe. Mai mult decât atât, în cadrul lecţiilor solfegiul ocupă un loc foarte important, asocierea dintre eticheta verbală a notei şi sunetul intonat vocal făcându-se de suficiente ori încât să determine memorarea involuntară. De aceea, deseori reprezentanţii şcolii declară („Yamaha Music Education Systems Overview", www.yamaha.com) că la ei muzica se învaţă ca o a doua limbă maternă.

Deşi nu îşi propune explicit să dezvolte auzul absolut, strategiile educaţional-muzicale oferite de Şcoala Yamaha au ca rezultat şi dobândirea acestei abilităţi deoarece se pune un mare accent pe deprinderile auditive încă de la o vârstă foarte mică.

25.3.2. Învăţarea notelor muzicale în cadrul *Junior Music Course*

Familiarizarea cu notele muzicale începe la 4 ani în cadrul cursului *Junior Music* şi se realizează prin activităţi foarte diverse. În primul semestru elevii învaţă notele do, re, mi, fa şi sol din octava centrală, precum şi do şi sol din octava mică, prin exerciţii auditive, cântare vocală şi interpretare instrumentală. Cea mai mare atenţie se acordă notelor do, re şi mi din octava centrală, ele încadrându-se în ambitusul vocii copiilor şi creând cadrul familiarizării cu scara majoră diatonică. Profesorii îi învaţă pe elevi cântece compuse cu ajutorul acestor trei note, activând memoria muzicală şi deprinderile auditive în câteva etape :

1) intonarea vocală a melodiei *Cântecul pâinii* (primul cântec învăţat de elevi) pe cuvinte ;
2) intonarea vocală a melodiei prin solfegiere (mi-re-do, mi-re-do, do-do-re-re-mi-re-do) ;
3) interpretarea aceleiaşi melodii la pian ;
4) interpretarea cântecului simultan la pian şi vocal prin solfegiere.

Cântecul pâinii va fi intonat vocal (pe cuvinte şi prin solfegiu) şi instrumental timp de şase luni. Prima notă muzicală introdusă este do. Profesorii le indică elevilor că pianul are mai multe clape do şi îi încurajează să le descopere singuri, intuind astfel ideea de octavă, însă fără a folosi limbajul muzical de specialitate. În învăţarea lui do elevii sunt solicitaţi să intoneze vocal înălţimea notei odată cu apăsarea clapei corespunzătoare. Astfel, ei învaţă că do central se află în ambitusul vocii lor, do din octava mică este mai jos, iar do din octavele 2 şi 3 sunt cele mai înalte.

În aceeaşi manieră sunt introduse treptat şi notele re, mi, fa, sol, la şi si, pe măsură ce în cântecele propuse elevii descoperă sunete noi. Notele clapelor negre ale pianului sunt învăţate pe rând, începând cu fa diez şi si bemol, ele fiind introduse prin melodii scrise în tonalităţile sol major şi fa major. Pe parcursul celui de-al doilea an sunt învăţate şi notele do diez, sol diez şi la diez.

Tehnicile de bază utilizate în *Junior Music Course* sunt cântatul prin imitaţie şi răspunsul imediat. Notele muzicale sunt intonate mereu la înălţimea lor absolută, nota la nefiind niciodată cântată mai sus sau mai jos de 440 Hz. Elevii sunt antrenaţi în activităţi variate de cântare vocală :

- cântarea pe cuvinte în mai multe stiluri muzicale, deseori însoţită de mişcări ; mişcarea este folosită expres în activităţile didactice, ea constituind o trăsătură naturală a copiilor de 4-6 ani prin care aceştia iau contact cu lumea înconjurătoare şi învaţă lucruri noi ; într-o lecţie Yamaha mişcarea înseamnă şi deplasarea elevilor de la pian la jocurile desfăşurate pe covor sau la pianul profesorului ; la fiecare 5-7 minute profesorul schimbă modalitatea de organizare a clasei, permiţându-le copiilor să îşi construiască o nouă perspectivă, fapt absolut necesar, având în vedere numărul foarte mare de repetări ale aceluiaşi cântec ;
- melodii cântate ritmat în vederea dezvoltării unui tempo stabil, a executării structurilor ritmice concomitent cu menţinerea acurateţei intonaţiei ; copiii vor memora într-un an 20 de melodii lungi de 12-16 măsuri, dintre care aproape 2/3 sunt în tonalităţile do major sau la minor ;
- solfegierea cântecelor concomitent cu executarea lor la pian.

În cursul de avansaţi elevii îşi fixează abilităţile auditive şi interpretative obţinute anterior, dobândind totodată şi alte deprinderi de a compune şi de a improviza, învăţând noi informaţii despre acorduri, intervale şi tonalităţi.

Referinţe bibliografice

Baharloo, S., Johnston, P., Service, S., Gitschier, J., & Freimer, N. (1998). Absolute Pitch : An Approach for Identification of Genetic and Nongenetic Components. *American Journal of Human Genetics*, *62*, 224-231.

Bermudez, P., & Zatorre, R. (2009). A Distribution of Absolute Pitch Ability as Revealed by Computerized Testing. *Music Perception*, *27(2)*, 89-101.

Brown, W., Cammuso, K., Sachs, H., Winklosky, B., Mullane, J., Bernier, R., Svenson, S., Arin, D., Rosen-Sheidley, & Folstein, S. (2003). Autism-related Language, Personality and Cognition in People with Absolute Pitch : Results of a Preliminary Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *33(2)*, 163-166.

Chin, C. (2003). The Development of Absolute Pitch : A Theory Concerning the Roles of Music Training at an Early Developmental Age and Individual Cognitive Style. *Psychology of Music*, *31(2)*, 155-171.

Cohen, A., & Baird, K. (1990). Acquisition of Absolute Pitch : The Question of Critical Periods. *Psychomusicology*, *9(1)*, 31-37.

Cuddy, L. (1970). Training the Absolute Identification of Pitch. *Perception & Psychophysics*, *8(5A)*, 265-269.

Deutsch, D. (2002). The Puzzle of Absolute Pitch. *Journal of American Psychological Society*, *11(6)*, 200-204.

Deutsch, D., Henthorn, T., Marvin, E., & Xu, H. (2006). Absolute Pitch Among American and Chinese Conservatory Students : Prevalence Differences and Evidence for a Speech-related Critical Period. *Journal of Acoustical Society of America*, *119(2)*, 719-722.

Gervain, J., Vines, B., Chen, L., Seo, R., Hensch, T., Werker, J., & Young, A. (2013). Valproate Reopens Critical-period Learning of Absolute Pitch. *Frontiers in Systems Neuroscience*, *7(102)*, 1-11.

Gregersen, P., Kowalsky, E., Kohn, N., & Marvin, E. (1999). Absolute Pitch : Prevalence, Ethnic Variation and Estimation of the Genetic Component. *American Journal of Human Genetics*, *65*, 911-928.

Krumhansl, C. (2000). Music Perception. *Psychological Bulletin*, *126(1)*, 363-366.

Levitin, D. (1994). Absolute Memory for Musical Pitch : Evidence from the Production of Learned Melodies. *Perception & Psychophysics*, *56(4)*, 414-423.

Levitin, D., & Zatorre, R. (2003). On the Nature of Early Music Training and Absolute Pitch : A Reply to Brown, Sachs, Cammuso and Folstein. *Music Perception*, *21(1)*, 105-110.

Miranda, M. (2000). Developmentally Appropriate Practice in a Yamaha Music School. *Journal of Research in Music Education*, *48(4)*, 294-309.

Miyazaki, K., & Ogawa, Y. (2006). Learning Absolute Pitch by Children : A Cross-sectional Study. *Music Perception*, *24(1)*, 63-78.

Miyazaki, K., Makomaska, S., & Rakowski, A. (2012). Prevalence of Absolute Pitch : A Comparison Between Japanese and Polish Music Students. *Journal of Acoustical Society of America*, *132(5)*, 3484-3493.

Parncutt, R., & Levitin, D. (1999). Absolute Pitch. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Oxford : Oxford University Press.

Sergeant, D., & Roche, S. (1973). Perceptual Shifts in the Auditory Information Processing of Young Children. *Psychology of Music*, *1(2)*, 39-48.

Sergeant, D.C. (1969). Experimental Investigation of Absolute Pitch. *Journal of Research in Music Education*, *17*, 135-143.

Takeuchi, A., & Hulse, S. (1993). Absolute Pitch. *Psychological Bulletin*, *113(2)*, 345-361.

Theusch, E., & Gitschier, J. (2011). Absolute Pitch Twin Study and Segregation Analysis. *Twin Research and Human Genetics*, *14(2)*, 173-178.

Vanzella, P., & Schellenberg E. (2010). Absolute Pitch : Effects of Timbre on Note-naming Ability. *PLoS ONE*, *5(11)*, e15449.

Zatorre, R. (2003). Absolute Pitch : A Model for Understanding the Influence of Genes and Development on Neural and Cognitive Function. *Nature Neuroscience*, *6(7)*, 692-695.

Partea a IV-a

Aspecte dezirabile și indezirabile în activitatea cadrelor didactice

Capitolul 26

Satisfacţia profesională a cadrelor didactice

*Gianina-Ana Massari**

26.1. Importanţa satisfacţiei profesionale

Satisfacţia profesională joacă un rol semnificativ deoarece atitudinea şi convingerile unei persoane îi afectează comportamentul, prin urmare o pot determina să muncească mai mult sau mai puţin. Satisfacţia profesională afectează starea generală a unei persoane pentru că oamenii petrec o bună parte din zi la locul de muncă. Prin urmare, în cazul în care o persoană se arată nemulţumită de activitatea sa, este foarte probabil să se producă nemulţumiri şi în alte domenii ale vieţii sale, răsfrângându-se cel mai adesea asupra calităţii vieţii sale.

În cadrul societăţii actuale bazate pe cunoaştere, profesia de cadru didactic se confruntă cu numeroase provocări ce (re)configurează continuu cunoştinţele, normele, competenţele, atitudinile şi modalităţile de dezvoltare personală şi profesională. Literatura de specialitate conţine un volum impresionant de cercetări naţionale şi internaţionale cu privire la satisfacţia profesională a cadrelor didactice. Deşi peste tot în lume s-au efectuat o multitudine de cercetări semnificative privind satisfacţia profesională, în România, problema satisfacţiei profesionale în învăţământ rămâne încă unul dintre domeniile de cercetare cel mai puţin studiate. Este regretabil că pentru categoria profesională cadre didactice din România satisfacţia muncii încă nu a primit atenţia cuvenită nici din partea specialiştilor, nici a directorilor, inspectorilor sau a ministerului de resort. Nu există studii concludente pe tema satisfacţiei cadrelor didactice din învăţământul preşcolar din România care să permită o perspectivă holistică a problematicii la nivel naţional. Majoritatea cercetărilor existente sunt studii empirice cu caracter sporadic şi local, iar multe dintre ele s-au axat în special pe problema stresului în viaţa profesorilor.

Considerăm că nivelul de satisfacţie profesională a profesorilor din învăţământul preşcolar este foarte important deoarece numeroase studii au demonstrat reacţia în lanţ declanşată de nivelul de satisfacţie profesională ; în primul rând, aceasta are un impact major asupra motivaţiei angajaţilor, în timp ce nivelul de motivaţie are consecinţe asupra productivităţii, prin urmare, asupra performanţei. Astfel, evidenţiem următoarele întrebări : Care sunt politicile de susţinere a motivaţiei şi a performanţei cadrelor didactice din învăţământul preşcolar şi cum se reflectă aceste politici în sistemul educaţional ? Pe de

---

* Conferenţiar universitar doctor, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Departamentul de Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi.

altă parte, nivelul de satisfacție al cadrelor didactice diferă de la țară la țară. În acest caz, se impune să definim satisfacția profesională ca un concept complex și cu multiple fațete, care poate însemna lucruri diferite pentru oameni diferiți.

26.2. Conceptul de *satisfacție profesională*

Luând în considerare natura și importanța muncii ca activitate umană universală, nu există încă niciun acord general cu privire la definirea conceptului de *satisfacție profesională*, în pofida utilizării frecvente a acestuia. În literatura de specialitate identificăm abordări diferite de definire a satisfacției profesionale în funcție de perspectiva vizată în demersul de cercetare. Din perspectivă cronologică vom reda câteva dintre acestea.

Prima utilizare a conceptului îi aparține lui R. Hoppock; în 1935 el definea „satisfacția locului de muncă” ca fiind orice combinație de circumstanțe psihologice, fiziologice și de mediu care determină o persoană să afirme sincer că este mulțumită de munca sa. Conform acestei abordări, satisfacția profesională este influențată de mai mulți factori externi, însă există și factori interni care determină sentimentul de satisfacție.

O altă perspectivă îi parține lui V.H. Vroom (1964) care definea satisfacția profesională ca o orientare afectivă din partea angajatului asupra rolului său la locul de muncă. Explicația cu cea mai largă circulație între specialiști este cea prezentată de E. Locke (1975), care prezintă satisfacția profesională ca „o stare emoțională plăcută sau pozitivă rezultată din evaluarea locului de muncă sau a experiențelor de la locul de muncă”. Satisfacția profesională este intrinsecă – susțin Davis și Nestrom (1985) – comportamentului individului la locul de muncă, ceea ce înseamnă că angajatul își va manifesta nevoile, dorințele și așteptările sub forma unei combinații de sentimente pozitive sau negative față de munca sa.

Satisfacția profesională poate fi definită și ca măsura în care un angajat este mulțumit de recompensele primite, în special din punctul de vedere al motivației intrinsece (Statt, 2004). J.L. Mullins (2005) recomanda ca aceasta să fie asociată cu un sentiment personal de realizare, fie cantitativ, fie calitativ.

După cum se observă, satisfacția profesională este considerată a fi mai mult o atitudine, o stare internă. M. Armstrong (2006) diferenția satisfacția de insatisfacție cu ajutorul atitudinii; astfel, o atitudine pozitivă și favorabilă față de locul de muncă indică satisfacție profesională, pe când o atitudine negativă și nefavorabilă față de locul de muncă semnalează prezența insatisfacției profesionale. B.S. Kaliski (2007) definește satisfacția profesională ca fiind un element-cheie care duce la recunoaștere, venituri, promovare și realizarea altor obiective pentru ca, în final, să creeze un sentiment de împlinire. Satisfacția este obținută atunci când salariatul are impresia unui echilibru între ceea ce aduce el instituției (competență, experiență) și ceea ce îi oferă instituția (varietatea postului, nivelul de complexitate). Insatisfacția apare atunci când diferența este fie pozitivă (aduc mai mult decât primesc), fie negativă (aduc mai puțin deoarece nu primesc).

În spațiul românesc, satisfacția profesională a fost definită ca o configurație mentală complexă, nu întotdeauna conștient integrată vieții unei persoane, constând într-un set de atitudini pozitive ale acesteia față de activitatea desfășurată (Popescu Neveanu, 1978) provenind din credințele și valorile persoanei respective (Zamfir, 1980) și având forma unei stări emoționale pozitive rezultate din evaluarea activității desfășurate de o singură persoană (Constantin, 2004).

Din definiţiile de mai sus, vom concluziona că satisfacţia profesională este o funcţie de relaţie care se prezintă sub forma unei stări emoţionale ce rezultă din aprecierea unei persoane asupra muncii sau experienţei sale prin raportare la ceea ce se doreşte de la un loc de muncă şi ceea ce presupune acel loc de muncă. Sintetizând, putem interpreta conceptul de satisfacţie profesională într-o cheie a împlinirii atât în plan profesional, cât şi al bunăstării personale sub forma unui sentiment de realizare, de succes la locul de muncă, manifestat sub formă de productivitate, entuziasm şi fericire în realizarea muncii propriu-zise.

26.3. Modele ale satisfacţiei profesionale

Lawler şi Porter (1967) concep un model al satisfacţiei profesionale (figura 26.1) în care se acordă o importanţă deosebită impactului generat de acordarea a două tipuri de recompense (intrinsece şi extrinsece, corelate însă cu modul de percepere a precedentelor/ percepute ca echitabile) pentru obţinerea performanţei şi a satisfacţiei profesionale.

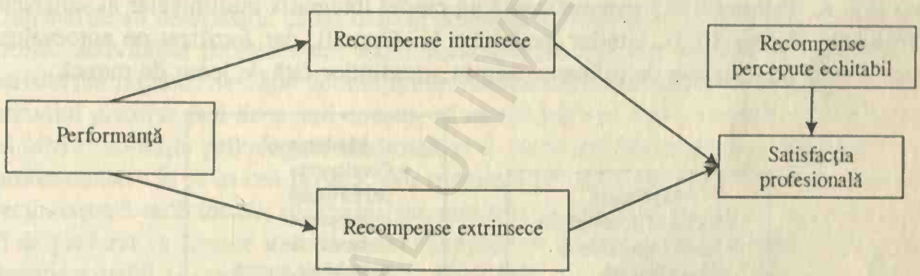


Figura 26.1. *Modelul satisfacţiei profesionale* (Lawler şi Porter, 1967)

G. Iversen (1980) a încercat să contureze un model teoretic integrativ prin care să identifice factorii eficienţi în producerea satisfacţiei profesionale prin raportare la condiţiile sociale care produc un fenomen şi consecinţele sale comportamentale sau de altă natură. Modelul surprinde un număr considerabil de variabile independente, cum ar fi variabilele demografice, locurile de muncă, experienţele şi aşteptările, climatul organizaţional, ocupaţia, mediul politic şi economic, care influenţează nivelul de satisfacţie profesională printr-un set de variabile ce intervin, cum ar fi variabilele de personalitate, abilităţile şi variabilele situaţionale de personalitate.

C. Zamfir (1980) consideră că satisfacţia în muncă poate fi analizată pe trei dimensiuni : satisfacţia economică produsă de stimuli financiari ; satisfacţia legată de muncă, de conţinutul acesteia şi de particularităţile sale de desfăşurare ; şi satisfacţia psihosocială. Această ultimă dimensiune are efecte semnificative la nivel de colectivitate şi din acest motiv se recomandă acordarea unei atenţii speciale.

În 1990, E.A. Locke şi G.P. Latham au elaborat un model (figura 26.2) din perspectiva succesului ca factor care creează satisfacţia muncii. Prin acest model se demonstrează că obiectivele şi aşteptările stabilite la cel mai înalt nivel oferă realizări şi succes în îndeplinirea sarcinilor. De asemenea, din analiza acestui model rezultă că datorită percepţiei

angajaţilor asupra nivelului meritat de plată, recompensele intrinsece şi extrinsece nu sunt în relaţie directă cu nivelul de satisfacţie a muncii.

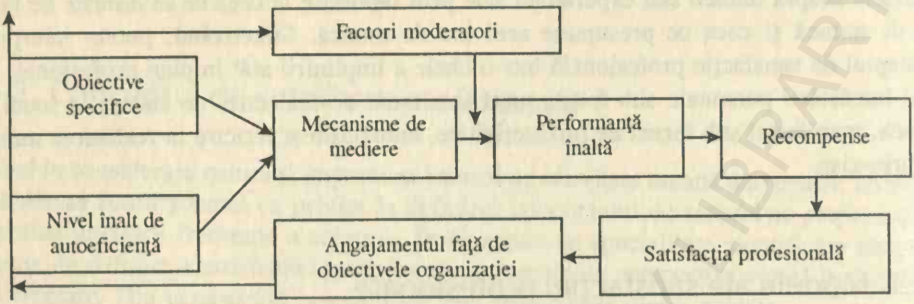


Figura 26.2. *Modelul satisfacţiei profesionale realizat de Locke şi Latham (1990)*

Modelele lui Cornell, Thibaut şi Kelley, configurate la nivel macro, includ influenţele majore ale variabilelor externe asupra persoanei şi asupra locului de muncă. Deşi modelul lui Cornell nu a fost testat direct şi în întregime, T.A. Judge, C.J. Thoresen, J.E. Bono şi G.K. Patton (2001) sistematizează un model integrativ multinivelar al satisfacţiei profesionale (figura 26.3), similar modelului lui Cornell, dar focalizat pe autoevaluare pentru a evidenţia sursele de influenţe asupra atitudinilor faţă de locul de muncă.

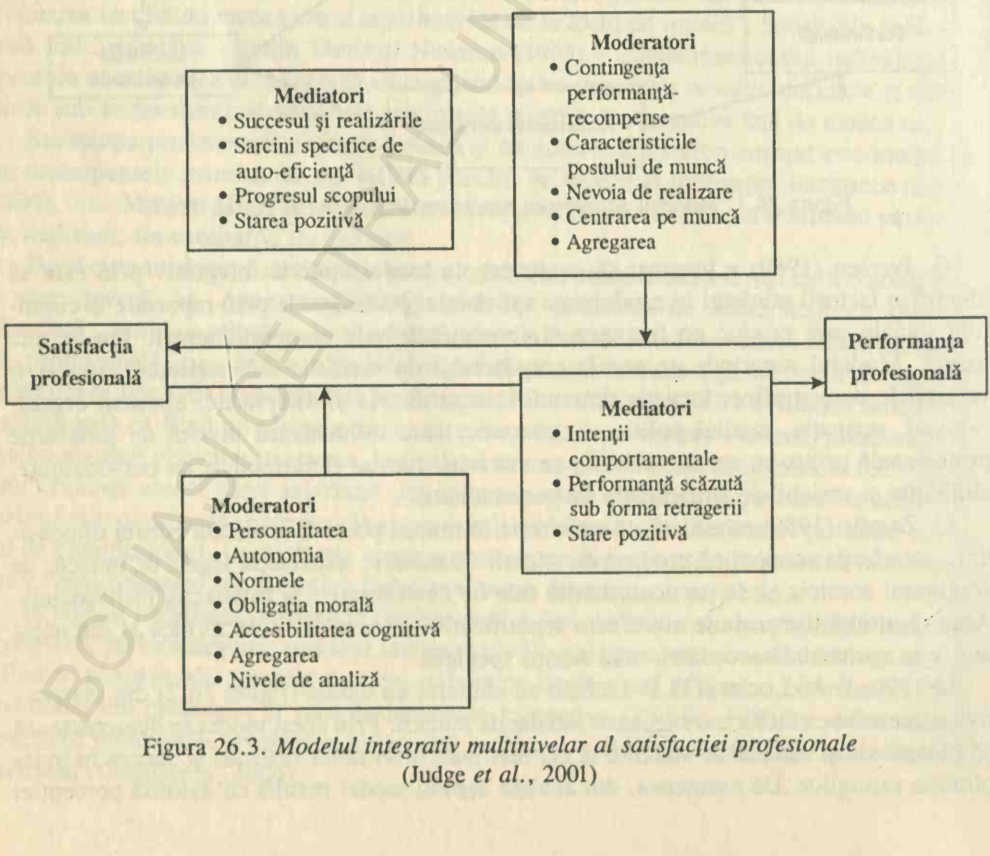


Figura 26.3. *Modelul integrativ multinivelar al satisfacţiei profesionale* (Judge *et al.*, 2001)

Spre deosebire de modelele prezentate anterior, M. Christen, G. Iyer şi D. Soberman (2006) structurează un model al satisfacţiei profesionale (figura 26.4) în care sunt incluse patru elemente fundamentale: factorii legaţi de natura postului, problemele privind percepţia asupra rolului, performanţa postului şi performanţa instituţională.

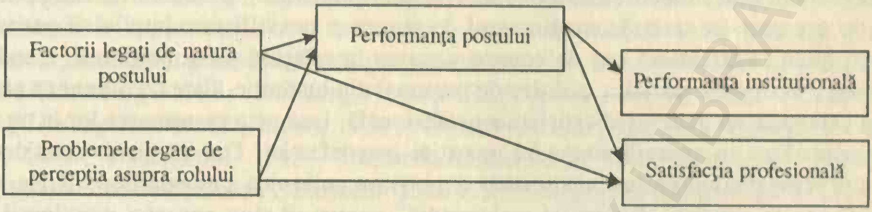


Figura 26.4. *Modelul satisfacţiei profesionale* (Christen, Iyer şi Soberman, 2006)

26.4. Factorii determinanţi ai satisfacţiei profesionale

Cercetările au demonstrat că un individ consumă aproximativ 2/3 din timpul său de viaţă pentru activităţile profesionale, astfel încât este de aşteptat să aibă un nivel ridicat al satisfacţiei muncii. Senzaţia de mulţumire la locul de muncă ajută o persoană să dezvolte atitudini pozitive faţă de postul ocupat, să manifeste mai multe comportamente pozitive, să aibă o condiţie psihologică sănătoasă şi îi oferă posibilitatea de a reuşi atât în viaţa profesională, cât şi în cea privată. Nu trebuie uitate nici aspectele legate de necesitatea recunoaşterii individuale, realizarea sau plăcerea derivată din lucrul cu alte persoane. Ar fi de preferat ca fiecare individ să se identifice cu domeniul de activitate şi cu profesia, deoarece astfel ar creşte performanţa profesională, iar momentele profesionale dificile ar fi mai uşor de depăşit.

Transländ aceste idei în mediul educaţional, s-a observat că lipsa satisfacţiei cadrelor didactice are un impact negativ asupra calităţii actului de predare. Având un efect atât de puternic, se impune identificarea răspunsurilor la două întrebări importante:

- Care sunt variabilele susceptibile de a avea impact asupra satisfacţiei profesionale a cadrelor didactice din învăţământul preşcolar?
- Care variabile sunt cei mai buni predictori ai nivelului de satisfacţie profesională a formatorilor din învăţământul preşcolar?

Spre deosebire de concepţia tradiţională care consideră că toţi factorii pot determina atât satisfacţii, cât şi insatisfacţii profesionale, teoria celor două categorii de factori, a lui F. Herzberg (1968), este probabil cel mai adesea citată. Plecând de la teoria ierarhiei nevoilor a lui A. Maslow, F. Herzberg concluzionează că există două grupuri de factori care influenţează sentimentele angajatului faţă de munca sa: factorii motori/motivatori/intrinseci sau de conţinut şi factorii igienici/extrinseci sau de context. Acelaşi analist susţine că satisfacţia în muncă este determinată doar de factorii motivatori axaţi pe nevoia de a evolua în cadrul ocupaţiei, ca sursă de dezvoltare personală, iar insatisfacţia este produsă de un alt tip de factori, cei igienici, care se referă la condiţiile în care munca este prestată.

Toţi factorii au derivat dintr-un număr semnificativ de cercetări empirice şi au fost grupaţi în factori care determină satisfacţia profesională (motivatori) şi factori care determină nemulţumirea profesională (factori de igienă). Sunt şase factorii motori/motivatori/intrinseci sau de conţinut : aprecierea realizărilor şi a performanţelor/recunoaşterea muncii ; conţinutul muncii/munca în sine ; responsabilitatea ; promovările sau oportunităţile de avansare în carieră ; sentimentul de putere şi posibilitatea împlinirii personale. Factorii igienici/extrinseci sau de context constau în relaţiile şef-subordonat ; condiţiile materiale ; avantajele sociale ; politica de personal din instituţie. Este de reţinut că această ultimă categorie nu generează satisfacţia profesională, însă prin menţinerea lor la un nivel necorespunzător se creează contextul apariţiei insatisfacţiei. Dar să nu se considere că existenţa acestor condiţii duce automat la o motivare puternică a angajaţilor ; F. Herzberg numeşte aceste condiţii „factori de mentenanţă" pentru că sunt necesari menţinerii unui nivel minim de satisfacere a nevoii. Astfel, au fost identificaţi zece factori de mentenanţă : politica şi administrarea instituţiei ; supervizarea tehnică ; relaţiile interpersonale cu supervizorul ; relaţiile interpersonale cu superiorii ; relaţiile interpersonale cu subordonaţii ; salariul ; securitatea postului ; viaţa personală ; condiţiile de muncă şi statutul în societate.

C. Zamfir (1980) identifică cinci surse ce pot contribui la creşterea nivelului calităţii satisfacţiei profesionale : facilităţile, condiţiile, conţinutul, relaţiile şi cadrul organizaţional.

- *Facilităţile* sunt condiţiile tehnologice, sociale şi umane în care se desfăşoară activitatea, acestea putând fi : economice (posibilitatea de câştig în raport cu alte instituţii) ; socioprofesionale (posibilitatea dobândirii unei calificări superioare a promovării în muncă) ; sociale oferite de instituţie (existenţa sau nonexistenţa unor creşe/grădiniţe, maşină/locuinţă de serviciu, activităţi de echipă, abonamente la săli de întreţinere fizică/piscină, bilete de concediu, excursii, mijloace de transport la dispoziţia angajaţilor etc.) ; orarul de lucru ; distanţa dintre locuinţă şi locul de muncă.
- *Condiţiile* se referă la caracteristicile muncii ce pot afecta fizic, chimic sau fiziologic organismul uman, cum ar fi : particularităţile muncii (riscul accidentelor sau expunerea la noxe generatoare de boli profesionale) şi caracteristicile fizice ale locului de muncă (gradul de curăţenie, ordine, luminozitate, temperatură, zgomot şi estetică).
- *Conţinutul* se referă la munca în sine, la calificarea cerută de postul ocupat ; caracterul rutinier al muncii ; tipul muncii (diversitate, solicitare, nivel de complexitate, autoritate şi prestigiu) ; concordanţa între muncă, talent şi aptitudini ; varietatea sarcinilor.
- *Relaţiile umane în muncă* se stabilesc liniar (între colegi) sau ascendent (cu şefii ierarhici).
- *Cadrul organizaţional al muncii* presupune conducerea instituţiei : relaţiile dintre departamente/servicii ; aprovizionarea cu resurse materiale ; dotarea cu echipamente ; circulaţia informaţiei ; modul în care se iau deciziile şi se realizează controlul şi evaluarea.

Dintre caracteristicile importante ale satisfacţiei profesionale identificate de P.E. Spector (1997) reţinem, pe de o parte, că instituţiile/organizaţiile ar trebui să fie ghidate de valorile umane, asigurându-se astfel tratarea corectă şi respectuoasă a angajaţilor şi, pe de altă parte, nivelurile ridicate ale satisfacţiei profesionale pot fi semnul unei stări emoţionale şi mentale bune a angajaţilor.

Din punctul nostru de vedere, rezultă că evaluarea satisfacţiei profesionale poate servi, pe trei planuri, ca un bun indicator al eficienţei angajaţilor, al comportamentului angajaţilor şi al activităţilor de organizare pentru stimularea performanţei.

În cele ce urmează, vom realiza o metaanaliză din perspectivă sistemică a factorilor determinanţi care au un impact major asupra satisfacţiei profesionale a cadrelor didactice, factori identificaţi în principalele studii empirice existente, cu accent pe sectorul preşcolarităţii şi şcolarităţii mici. Astfel, majoritatea cercetărilor efectuate sunt axate pe variabilele legate de muncă şi în special pe identificarea şi ierarhizarea factorilor satisfacţiei profesionale în raport cu diverşi indicatori : grupul de muncă, şeful ierarhic, profesia practicată, instituţia, posibilităţile de promovare, salariul, conţinutul muncii şi facilităţile sociale (Herzberg, 1968 ; Stollberg, 1968 ; Chapman şi Lowther, 1982 ; Chen şi Hu, 1994 ; Darling-Hammond şi Sclan, 1996 ; Netemeyer, Boles, McKee şi McMurrian, 1997 ; Yang, 1997 ; Oshagbemi, 1999 ; Maslach, Schaufelli şi Leiter 2001 ş.a.). Din aceste motive, am considerat util să clasificăm factorii determinanţi pe trei niveluri de referinţă :

- *la nivel microstructural* ne vom axa pe studiile focalizate pe acţiunile şi caracteristicile individuale ale profesorului ;
- *la nivel mezostructural* vom prezenta studiile ce vizează diverse caracteristici specifice şcolii, managementului, profesiei şi individului ;
- *la nivel macrostructural* vom aminti studiile axate pe sistemele sau pe politicile educaţionale la nivel regional, naţional sau internaţional.

Fiecare dimensiune contribuie mai mult sau mai puţin la conturarea sentimentului de satisfacţie a muncii.

26.4.1. Factorii determinanţi la nivel microstructural

De multe ori, factorii de fond sunt o combinaţie între cei existenţi la nivel micro şi mezostructural care afectează motivaţia, satisfacţia profesională şi nivelul de stres al profesorilor. În literatura de specialitate se remarcă două mari direcţii de cercetare a factorilor de fond : pe de o parte, se pot identifica studii axate pe variabilele de fond ca mediatori ai percepţiei de stres (French şi Caplan, 1972 ; Laughlin, 1984 ; Borg şi Falzon, 1989 ; Barrick, 1989 ; Stremmel, Benson şi Powell, 1993 ; Chaplain, 1995 ; Lease, 1998 ; Klecker şi Loadman, 1999 ; Maslach şi Leiter, 1999 ; Lambert, Hogan şi Barton, 2001 ; Smith şi Bourke, 2002 ; Fenech, 2006 ; Usop, Askandar, Langguyuan-Kadtong şi Usop, 2013), iar pe de altă parte, studii care tratează variabila stresul profesorilor (Kyriacou şi Sutcliffe, 1978 ; Raisani, 1988 ; Byrne, 1991 ; Bishay, 1996 ; Manthei, Gilmore, Tuck şi Adair, 1996 ; Perie şi Baker, 1997 ; DeMato, 2001 ; Koustelios şi Tsigilis, 2005 ; Massari, Muntele şi Curelaru, 2010 ; Curelaru, Diac, Muntele Hendreş şi Pop, 2010 ; Demirel, 2014). Dacă pentru satisfacţia profesională, genul şi vârsta profesorilor s-au dovedit a fi factori moderatori, în cazul stresului ocupaţional, nivelul de vechime în învăţământ s-a dovedit a fi moderator de stres. Aşadar, apare întrebarea dacă aceiaşi factori determinanţi ai satisfacţiei profesionale pot contribui şi la apariţia insatisfacţiei profesionale. Nici în acest caz, nu există un consens clar în rândul specialiştilor.

În majoritatea studiilor în care au fost examinate aspecte specifice ale satisfacţiei muncii, stresul şi satisfacţia profesională s-au dovedit a fi corelate negativ (Todd şi Deery-Schmitt, 1996). Astfel, dacă se obţin indicatori ridicaţi de stres ocupaţional, rezultă şi un nivel scăzut al satisfacţiei profesionale. În general, profesorii manifestă un grad mai ridicat de mulţumire referitor la performanţa lor profesională şi sunt mai puţin mulţumiţi

de resursele didactice. Un alt exemplu este şi studiul realizat de M.G. Borg şi J.M. Falzon (1989) în care autorii au constatat că trei din zece cadre didactice din şcolile malteze şi-au evaluat munca drept foarte sau extrem de stresantă. Rezultatele acestui studiu au relevat corelaţii negative semnificative între stresul raportat de profesor şi intenţia de a îmbrăţişa a doua oară o carieră didactică.

Au fost evidenţiate şi alte conexiuni între diferite aspecte ale factorilor determinanţi ai satisfacţiei profesionale. Determinarea relaţiei dintre satisfacţia profesională şi legăturile din familie a fost studiată de două autoare din Turcia – H. Demirel şi G.K. Erdamar (2009) – care au utilizat scala Family Ties, cu două subscale : valoarea atribuită familiei şi oferirea de timp familiei. Pe baza acestui instrument, cercetătoarele au concluzionat că meseria de profesor este privită ca o împlinire şi cu entuziasm de familia profesorului şi că valorilor şi tradiţiilor familiei trebuie să li se acorde importanţa cuvenită. Într-un alt studiu au fost vizaţi profesorii de liceu din SUA : A. Bishay (1996) a constatat că satisfacţia profesională şi motivaţia sunt corelate semnificativ cu genul şi vârsta cadrelor didactice, dar şi cu nivelurile lor de responsabilitate, cu disciplina predată, vechimea în învăţământ şi activităţile desfăşurate.

Luând în considerare variabila gen, studiile arată că în general cadrele didactice de gen feminin au un nivel scăzut al satisfacţiei profesionale cauzat în principal de anii de vechime ; cadrele didactice cu o vechime mai mare demonstrează o capacitate sporită de a se adapta la diferite situaţii educaţionale. De exemplu, într-un studiu realizat de B.M. Klecker şi W.E. Loadman (1999), tot în SUA, s-a constatat că profesorii de gen feminin din şcolile elementare au evaluat mai pozitiv obţinerea unei satisfacţii profesionale decât numărul anilor de experienţă de predare. În majoritatea studiilor se demonstrează că decalajul de gen referitor la satisfacţia profesională creşte odată cu competenţa de predare. C.C. Benţea şi V. Anghelache (2012) au chestionat 122 de profesori din ciclul primar, gimnazial şi liceal cu scopul de a identifica diferenţele dintre nivelul de satisfacţie a profesorilor în funcţie de gen, poziţia profesională oferită de formarea continuă şi nevoile dominante. Rezultatele obţinute nu indică diferenţe semnificative de gen, ci semnalează diferenţe la nivelul formării continue şi al intensităţii nevoilor de împlinire sau de afiliere. Tot în 2012, cercetătorii turci A. Aydin, S. Uysal şi Y. Sarier au publicat un studiu sub forma unei metaanalize pe baza a 11 studii efectuate în 2005-2012 despre influenţa genului profesorilor asupra satisfacţiei muncii. În unele cercetări se evidenţiază că efectul genului asupra satisfacţiei muncii este în favoarea bărbaţilor, iar în altele se raportează un grad mai mare de satisfacţie în rândul femeilor, deşi ele sunt dezavantajate financiar, în privinţa recrutării, a concedierilor sau a promovărilor în carieră.

Vârsta şi experienţa cadrelor didactice au fost, de asemenea, identificate ca factori determinanţi într-un studiu realizat de americanii M. Perie şi D.P. Baker (1997). Ei au constatat că în şcolile publice, cadrele didactice debutante şi cu o experienţă mai mică au un nivel mai ridicat de satisfacţie decât profesorii mai în vârstă şi mai experimentaţi, în timp ce în şcolile private relaţia a fost diferită – profesorii cei mai tineri şi cei mai în vârstă au înregistrat cele mai înalte niveluri de satisfacţie. Alte studii au demonstrat că profesorii cu o vechime în învăţământ mai mare de zece ani au un nivel semnificativ mai mare de satisfacţie profesională decât cei cu o vechime mai mică (Raisani, 1988 ; DeMato, 2001 ; Demirel, 2014). I. Yucel şi C. Bektas (2012) au investigat modul în care variabilele demografice (în special vârsta) influenţează atitudinea conducerii unităţii, implicit satisfacţia profesională a profesorilor din Turcia. Rezultatele obţinute subliniază că nu

există diferențe în ceea ce privește satisfacția profesională între femei și bărbați, însă apar diferențe semnificative atunci când se fac referiri la poziția profesională în cadrul unității și la nevoile cadrelor didactice. Astfel, o soluție pentru creșterea nivelului satisfacției profesionale ar putea fi dezvoltarea de strategii focalizate sub forma moderării pe nevoile profesorilor care au experiență mai mică în învățământ, în care profesorii cu o experiență mai mare (cei cu vârsta de peste 40 de ani) pot fi percepuți ca o punte de legătură între profesorii tineri și conducerea unității.

În 2013, împreună cu C. Roman am analizat relația dintre vechimea în învățământ (tradusă în ani de experiență) și nivelul satisfacției profesionale a 130 de cadre didactice din învățământul preșcolar românesc. Am valorizat vechimea în învățământ ca factor determinant al satisfacției profesionale. Rezultatele obținute au arătat că nivelul satisfacției în muncă se amplifică odată cu înaintarea în vârstă, experiența în muncă fiind factorul care diferențiază cadrele didactice în obținerea unui nivel mai înalt al satisfacției. Explicația configurată ține de faptul că a lucra cu copiii presupune dobândirea în timp a unor abilități deosebite de comunicare și de relaționare ale cadrului didactic. Astfel, s-au observat diferențe semnificative între cadrele didactice cu o experiență mai mică de cinci ani și cei cu o experiență de 15-20 de ani, în sensul că subiecții investigați cu o experiență mai mică de cinci ani au obținut scoruri mai ridicate la variabila satisfacție decât cei cu o experiență de 15-20 de ani. Se pare că intervalul 15-20 de ani este cel mai vulnerabil deoarece subiecții cu o experiență de peste 25-30 de ani au obținut scoruri ridicate pentru satisfacția profesională. Perioada de mijloc solicită o reflecție atentă asupra raportului dintre efortul depus și satisfacție, care de cele mai multe ori nu este pe măsura așteptărilor și a efortului depus.

Cadrele didactice debutante sunt în etapa formării unui stil didactic, a dezvoltării propriei identități profesionale, astfel încât este mai dificil să li se măsoare satisfacția profesională. În plus, majoritatea resimt primul an de activitate ca o experiență problematică și stresantă. În practica educațională se configurează câteva dificultăți care contribuie la obținerea unui scor scăzut al satisfacției profesionale a cadrelor didactice debutante, sub o serie de aspecte:

- *contextul școlar*: dificultăți în adaptarea la o situație nouă (ceea ce generează stări de incertitudine) sau la climatul organizațional; rezistența din partea celorlalți profesori (care alcătuiesc o cultură comună și acceptată tacit); supraîncărcarea sarcinilor de predare, lipsa/inadecvarea condițiilor fizice la locul de muncă; relaționarea anevoiasă cu părinții, cu ceilalți profesori și directori, numărul mare de elevi din clasă;
- *proiectarea activităților*: efort deosebit/epuizant în planificarea anuală și zilnică; lipsa timpului pentru pregătirea activităților; insuficiența și/sau inadecvarea ghidurilor curriculare;
- *desfășurarea activităților*: divizarea timpului în ora de activitate, organizarea activității în clasă; insuficiența și/sau inadecvarea materialului didactic, lipsa sau dificultatea accesului la materialele didactice de calitate;
- *evaluarea elevilor*: dificultățile demersului de proiectare a probelor de evaluare, confruntarea cu factorii perturbatori ai evaluării;
- *motivarea învățării elevilor*: motivarea slabă a elevilor; dificultățile lucrului cu elevii care au probleme de învățare;
- *managementul clasei*: reglarea insuficientă a problemelor legate de comportament, disciplină și controlul clasei; supravegherea continuă/solicitantă în exces a respectării normelor din școală;

- *didactic*: dificultatea de a transfera cunoştinţele dobândite în etapa formării iniţiale; concepţiile tehniciste de predare; stăpânirea insuficientă a diferitelor tehnici de predare; stăpânirea parţială a conţinutului de predat; lipsa de sprijin şi orientare din partea unui îndrumător/mentor; imitaţia comportamentelor vulnerabile observate la alţi profesori, indiferenţa sau izolarea colegilor;
- *recunoaşterea statutului profesional*: remuneraţie necorespunzătoare în raport cu efortul depus; necunoaşterea drepturilor profesorului; nivelul scăzut al receptivităţii, cooperării şi motivării părinţilor.

Având la bază ideea că nivelul ridicat al satisfacţiei profesionale influenţează pozitiv scopul educaţional, Z. Demirtaş (2010) a măsurat nivelul satisfacţiei profesorilor din învăţământul primar, definind satisfacţia profesională drept o stare emoţională pozitivă plăcută. Astfel, rezultatele studiului arată că după primii ani de carieră în învăţământ, există o tendinţă progresivă de creştere a nivelului satisfacţiei profesionale, mai cu seamă între 30 şi 40 de ani, după care urmează o curbă descendentă. Deoarece grupul profesorilor cu vârste cuprinse între 36 şi 40 de ani, urmat de cei de 31-35 de ani au obţinut media cea mai ridicată a nivelului satisfacţiei profesionale, se recomandă cooptarea profesorilor cu vârsta de peste 40 de ani în luarea deciziilor (care îi privesc pe ei personal sau şcoala) şi folosirea lor ca „antrenori", „mentori" pentru debutanţi.

Pe lângă variabilele legate de muncă, satisfacţia profesională este determinată şi de alţi factori, cum ar fi aşteptările personale, sănătatea mentală etc. Puţine studii s-au axat pe corelaţia dintre sănătatea mentală (Coates şi Thoresen, 1976) şi satisfacţia profesională a cadrelor didactice din învăţământul preşcolar şi primar. În 2013, în studiul realizat împreună cu D. Muntele-Hendreş şi V. Curelaru, am investigat relaţia dintre stresul reflectat în manifestările somatice şi activităţile extracurriculare impuse prin grilele de evaluare anuală a cadrelor didactice din învăţământul preşcolar şi primar. Cercetările noastre anterioare au arătat că în România comparativ cu alte ţări europene, profesorii din învăţământul preşcolar şi primar au mai multe obligaţii de a efectua alte activităţi decât cele prevăzute în curriculum (Massari *et al.*, 2010). S-a constatat că frecvenţa simptomelor somatice (sub formă de dureri de cap, incapacitate de concentrare, răceli frecvente, gât inflamat şi ameţeală) a fost semnificativă şi s-a corelat pozitiv cu stresul generat de activităţile extracurriculare şi în special cu cele de tipul competiţiilor pentru copii (Massari, Muntele-Hendreş şi Curelaru, 2013). În sprijinul acestei idei, amintim cercetarea realizată de Curelaru, Diac, Muntele-Hendreş şi Pop (2010), care a analizat punctajele oferite pentru diferite tipuri de activităţi precizate în fişa de evaluare anuală a cadrelor didactice. Referitor la analiza percepţiei asupra evaluării (derulată în vederea obţinerii de suplimente salariale de către profesorii din învăţământul preşcolar şi primar), se observă că activităţile de tipul: organizarea de concursuri (între elevi), evaluarea rezultatelor în competiţiile elevilor şi a cadrelor didactice care au antrenat un elev premiat în competiţii etc. sunt mai bine cotate/punctate în raport cu rolurile principale ale profesiei didactice (proiectarea şi aplicarea eficientă a curriculumului, monitorizarea şi dezvoltarea progresivă a tuturor elevilor din clasă, nu doar lucrul cu două sau trei „vârfuri" ş.a.).

În concluzie, pe baza studiilor analizate, am putea afirma că profesorii care au un nivel înalt al satisfacţiei profesionale sunt mult mai receptivi la a se angaja în rezolvarea de noi sarcini, manifestă un grad ridicat al interacţiunii pozitive şi în conformitate cu nevoile copiilor, ceea ce în final duce la o influenţă pozitivă asupra performanţei elevilor.

26.4.2. Factorii determinanţi la nivel mezostructural

Aşa cum aminteam anterior, factorii de fond determinanţi ai satisfacţiei profesionale sunt o combinaţie între cei instituiţi la nivel micro şi mezostructural. Pentru nivelul mezostructural se pot identifica numeroase studii (Mitchell şi Larson, 1987 ; Byrne, 1994 ; Cheng şi Liao, 2000 ; Dinham şi Scott, 2000 ; Koustelios, 2001 ; Lee, 2003 ; Tsigilis, Zachopoulou şi Grammatikopoulos, 2006 ; Cheng şi Chen, 2011 ; Usop *et al.*, 2013 ş.a.) ce vizează caracteristici specifice şcolii, managementului instituţional, profesiei şi individului. Nivelul respectului de sine depinde şi de satisfacţia obţinută de individ într-o activitate ce l-ar putea motiva să o continue pentru a obţine alte noi satisfacţii. În categoria factorilor responsabili de nivelul de satisfacţie profesională enumerăm :

- *caracteristicile locului de muncă* (supraîncărcarea sarcinilor de muncă, presiunea timpului) ;
- *caracteristicile sarcinilor profesionale* (diferite tipuri de roluri şi de atribuţii) ;
- *caracteristicile organizării activităţii* (ambiguitatea poziţiei/sarcinilor, conflictul de rol, ambiguitatea, supraîncărcarea atribuţiilor postului de muncă, climatul din clasă, luarea deciziilor şi de suport/ajutor social) ;
- *caracteristicile individuale* ale celor implicaţi în activitatea didactică (vârstă, gen, vechime, nivel de formare, calificare, mediu) ;
- *caracteristicile personalităţii profesorilor* (control, stimă de sine etc.).

În cazul profesiei didactice pentru învăţământul preşcolar, vârsta copiilor, nivelul lor de dezvoltare socioemoţională şi cognitivă şi cerinţele specifice ale predării implică în structura de personalitate a cadrului didactic existenţa unor trăsături dinamice, care permit o mobilitate a proceselor cognitive, empatie, sociabilitate, atitudine pozitivă, comunicare şi relaţionare cu copiii mici, rezistenţă la factori distractori etc.

Referitor la dimensiunea satisfacţiei muncii, în literatura internaţională se pot identifica o serie de factori ierarhizaţi după coeficientul de frecvenţă : relaţiile colegiale, protecţia muncii, îndrumarea tehnică, relaţiile cu superiorii, folosirea capacităţilor profesionale, salariul, organizarea locului de muncă, calităţile materialului şi utilitatea tehnică. Cercetătorii români (Gh. Chepeş, T. Constantin, P. Datculescu, I. Gheorghe, N. Gogu, P. Grigorescu, C. Mamali, C. Zamfir ş.a.) au fost preocupaţi de asemenea de problemele satisfacţiei muncii. De exemplu, C. Zamfir (1980) abordează problema satisfacţiei profesionale din perspectiva implicării/participării, stabilind un indice global al satisfacţiei sau insatisfacţiei pe baza următoarelor cinci dimensiuni : relaţia cu organizaţia în ansamblul ei ; relaţia cu şeful imediat ; cadrul organizaţional al activităţii propriu-zise ; gradul de iniţiativă permis în cadrul activităţii organizaţionale ; munca în sine.

Rezultatele studiilor întreprinse de M. Fenech (2006) în ceea ce priveşte satisfacţia cadrelor didactice din învăţământul preşcolar par a se regăsi şi în alte ţări şi contexte culturale (Phillips, Howes şi Whitebook, 1991 ; Stremmel, 1991 ; Bloom, 1996 ; Oshagbemi, 1999 ; Dinham şi Scott, 2000 ; Koustelios, 2001 ; Cameron, Mooney şi Moss, 2002). Chiar dacă majoritatea cadrelor didactice investigate au raportat condiţii precare de muncă, salarii mici, volum mare de activităţi specifice, aşteptări nerealiste ale managerilor, statut profesional scăzut, conflict organizaţional, lipsa oportunităţilor de promovare şi autonomie redusă, actul predării rămâne sursa principală a mulţumirii/satisfacţiei muncii.

Un factor important privind satisfacţia profesională care a fost prea puţin studiat este tipul şcolii (public sau privat) în care profesorii lucrează. Majoritatea cercetărilor axate pe acest indicator arată că profesorii care lucrează în şcolile private au un nivel semnificativ mai mare al satisfacţiei muncii decât cei care lucrează în şcolile publice. Considerăm că ar merita atenţie şi acest factor, având în vedere caracteristicile diferite de lucru (de exemplu, cultura organizaţională, suportul social şi material, componenta dezvoltare profesională, relaţiile interpersonale) dintre cele două sectoare (public şi privat). Chiar dacă sursele de stres par să difere, rezultatele unor studii internaţionale arată că există diferenţe semnificative între scorurile globale ale satisfacţiei profesionale a cadrelor didactice în funcţie de tipul şcolii (publică/privată), pe când prin alte studii se reflectă ideea că locul propriu-zis al şcolii este un predictor de stres. De exemplu, rezultatele obţinute de N. Tsigilis şi colaboratorii săi (2006), în urma aplicării a două instrumente, *Inventarul satisfacţiei angajaţilor* (Koustelios şi Bagiatis, 1997) şi subscala epuizării emoţionale – *Burnout Inventory Maslach* (Maslach şi Jackson, 1986), cu scopul de a examina nivelurile percepute ale epuizării emoţionale şi ale satisfacţiei muncii ale 178 de cadre didactice din învăţământul preşcolar din sectorul public şi privat din Grecia, au arătat că profesorii din învăţământul preşcolar din sectorul public au fost mai mulţumiţi de locul de muncă şi de conducerea unităţii de învăţământ decât omologii lor din sectorul privat. Printr-un alt studiu realizat de A. Crossman şi P. Harris (2006), explorând satisfacţia profesională în rândul profesorilor de liceu din Marea Britanie, s-a identificat o diferenţă semnificativă între scorurile globale ale satisfacţiei profesionale a cadrelor didactice în funcţie de tipul şcolii. Profesorii din şcolile independente administrativ şi private au prezentat cele mai înalte niveluri de satisfacţie, în timp ce profesorii din şcolile de masă au manifestat cel mai scăzut nivel. Aceeaşi idee este susţinută şi de rezultatele studiului efectuat de M. Perie şi D.P. Baker (1997), care au identificat diferenţe semnificative între profesori ; cei care profesau în instituţii private au tins să fie mai mulţumiţi decât profesorii din şcolile publice, iar profesorii de şcoală elementară au avut tendinţa să fie mai mulţumiţi decât profesorii de liceu.

Un alt factor determinant al satisfacţiei profesionale este mediul (locul, condiţiile de muncă şi timp, relaţiile dintre personalul angajat etc.) în care se realizează procesul didactic. În majoritatea studiilor se constată diferenţe între factorii determinanţi care provoacă sindromul de epuizare profesională în rândul profesorilor din mediul urban şi din mediul rural. Dacă pentru profesorii din mediul rural principalii factori determinanţi ai epuizării profesionale sunt condiţiile de muncă precare şi presiunea timpului, în cazul profesorilor din mediul urban se identifică pe primele două locuri doi factori determinanţi : problemele de comportament şi condiţiile precare de muncă. De exemplu, cercetătorii M.H. Abel şi J. Sewell (1999) au constatat că profesorii de gimnaziu din mediul urban din SUA aveau un nivel de stres semnificativ mai mare cauzat de condiţiile de muncă precare şi de relaţiile deficitare dintre angajaţi decât profesorii din mediul rural.

În studiul realizat în 2013 împreună cu C. Roman, am investigat nivelul de satisfacţie profesională a 130 de cadre didactice din învăţământul preşcolar românesc. Unul dintre rezultatele relevante ale cercetării a reliefat că satisfacţia profesională a educatoarelor chestionate este puternic asociată cu mediul în care se lucrează (urban/rural). În mediul rural încă este încetăţenită ideea că frecventarea grădiniţei este opţională (ceea ce determină un nivel scăzut al oportunităţilor şi facilităţilor la care este expus copilul), prin urmare şi cadrul didactic resimte un anumit grad de insatisfacţie din cauza bazei materiale

insuficiente/inadecvate, numărului mic de realizări profesionale, neimplicării comunității, constrângerilor de relaționare profesională (de foarte multe ori există doar unul sau două cadre didactice în aceeași instituție), plafonării profesionale, minimizării statutului profesiei și utilității muncii prestate.

R. Basak și A. Ghosh (2011) au realizat un studiu pe diferite grupuri de profesori din școlile din India prin care au demonstrat că satisfacția în muncă este predictabilă, fiind corelată cu mediul școlar și cu locusul de control.

Pe lângă acești factori determinanți (tipul școlii, mediul), s-a demonstrat că și contextul școlar (reprezentat de condițiile fizice de muncă, controlul administrativ, asistența și mentoratul, presiunea timpului, relațiile cu elevii și părinții, autonomia profesorului, nivelurile intensității și competenței profesionale, cultura organizațională etc.) poate avea un impact asupra satisfacției profesionale a cadrelor didactice. B.M. Byrne (1994) a examinat sindromul de epuizare profesională la nivelul profesorilor din școlile elementare, intermediare și secundare în raport cu factorii de organizare și de personalitate. H.M. Chen și X.S. Hu (1994) au demonstrat că, dacă valorile personale sunt în concordanță cu valorile organizaționale, crește satisfacția personalului angajat. Un alt factor determinant constă în problemele de comportament ale elevilor, identificate drept sursă majoră de stres pentru profesorii din învățământul primar și gimnazial (Boyle *et al.*, 1995 ; Chaplain, 1995 ; Bibou-Nakou, Stogiannidou și Kiosseoglou, 1999). De regulă, aceste probleme de comportament sunt asociate cu statutul socioeconomic scăzut (Offord și Lipman, 1996 ; Brooks-Gunn și Duncan, 1997).

Un alt factor relevant care influențează satisfacția profesională derivă din comparația cu alți profesori (Morgan și Kitching, 2007). De exemplu, T.R. Mitchell și J. Larson (1987) au raportat că profesorii care au vrut să își externalizeze experiențele didactice manifestă un nivel ridicat al satisfacției muncii, în timp ce profesorii care se „închid" în sălile de clasă și nu comunică cu colegii lor au un nivel semnificativ al insatisfacției profesionale. Pentru a evidenția diferențele dintre nivelurile satisfacției profesionale a cadrelor didactice din grădinițele publice și din cele private din Cipru, E.C. Papanastasiou și M. Zembylas (2005) au analizat factorii motivaționali care au influențat decizia de a profesa în învățământ ; satisfacția lor față de condițiile de muncă ; statutul și recunoașterea pe care le primesc ; și satisfacția lor în raport cu conducerea instituției de învățământ și asociațiile. Rezultatele au fost interpretate în contextul în care structurile culturale, sociale și economice ale unei țări contribuie la dezvoltarea anumitor forme de școlarizare privat/public și al modului în care aceste structuri par a influența satisfacția profesională a cadrelor didactice.

Referitor la condițiile de muncă, M. Perie și D.P. Baker (1997) au identificat următorii factori asociați cu satisfacția profesională : sprijinul administrativ și leadershipul, comportamentul elevilor, atmosfera din școală, relațiile cu părinții și autonomia profesorului (sentimentul de control asupra procedurilor din clasă). Studiul a remarcat că există o relație direct proporțională între condițiile de muncă și nivelul satisfacției profesionale ; cu cât condițiile de muncă sunt mai favorabile, cu atât cresc scorurile satisfacției profesionale.

În prezent, există o literatură considerabilă privind implicațiile densității sociale și aici ne referim la școală și la mărimea clasei de elevi. Multe studii converg asupra ideii că mărimea grupei/clasei de elevi nu are un impact direct asupra nivelului de stres al profesorului, ci mai degrabă compoziția grupei/clasei de elevi și calitatea interacțiunii elev-profesor par să conteze. Pe baza chestionarului *Minnesota Satisfaction with Profession*,

N. Koyuturk şi U. Şahbaz (2015) au comparat nivelul satisfacţiei profesionale a 185 de cadre didactice din învăţământul preşcolar din Isparta în a căror grupă existau copii cu nevoi speciale cu nivelul satisfacţiei profesorilor în a căror clasă nu existau copii cu nevoi speciale. Rezultatele cercetării au arătat că nu există diferenţe semnificative între nivelurile satisfacţiei cadrelor didactice din învăţământul preşcolar, indiferent dacă în grupa de copii există sau nu indivizi cu nevoi speciale.

Cercetătorii au constatat că satisfacţia profesională a cadrelor didactice este direct legată de sindromul de epuizare emoţională şi de nivelul redus al sentimentului realizării personale. Sindromul de epuizare emoţională este strâns legat de presiunea timpului, în timp ce depersonalizarea şi realizarea personală redusă sunt puternic corelate cu relaţiile profesorilor cu părinţii.

Alte studii s-au axat pe afect. K. Kitching, M. Morgan şi M. O'Leary (2009) demonstrau că afectul (ce include emoţii, sentimente şi stări de spirit) joacă un rol important în motivaţia şi satisfacţia profesională a cadrelor didactice.

J.W. Cheng şi C.Y. Liao (2000) au urmărit dacă şi în ce măsură transferul de sentimente sociale influenţează nivelul satisfacţiei profesionale. Cercetătorii J.W. Cheng şi C.Y. Chen (2011) au investigat trei factori în ecuaţia satisfacţiei profesionale a profesorilor din grădiniţele din Taiwan: efectul nevoilor intrinsece, al recompenselor externe şi al climatului organizaţional, concluzionând că nevoia psihologică este un factor principal ce influenţează satisfacţia profesională. Toate aceste studii subliniază că factorii care influenţează satisfacţia profesională sunt diverşi, însă puternic influenţaţi de caracteristicile şcolii.

26.4.3. Factori determinanţi la nivel macrostructural

Satisfacţia profesională a cadrelor didactice poate fi considerată o problemă politică importantă deoarece este strâns legată de stresul, motivaţia şi performanţa profesorilor, factori care influenţează calitatea procesului didactic (Stremmel *et al.*, 1993; Maslach şi Leiter, 1999; Fenech, 2006) şi în cele din urmă dezvoltarea intelectuală a elevului. Recunoscând importanţa şi implicaţiile acestei probleme, numeroşi cercetători (Cherniss, 1980; Maslach, 1982; Igodan, 1984; Clark, 1985; Kyriacou, 1987; Borg şi Falzon; 1989; Ostroff, 1992; Chaplain, 1995; Bishay, 1996; Sheldon *et al.*, 1997; Perie şi Baker, 1997; Abel şi Sewell, 1999; Ryan şi Deci, 2000; Kyriacou, 2001; Osterloh, Frost şi Frey, 2002; Lacey, 2003; Gold şi Roth, 2003; Kyriacou şi Chien, 2004; Myers Giacometti, 2005; Lee, 2006; Chenevey, Ewing şi Whittington, 2008; Shirom, Oliver şi Stein, 2009; Wagner şi French, 2010; Massari *et al.*, 2010; Tsigilis, Zachopoulou şi Grammatikopoulos, 2006; Massari, Hendreş şi Curelaru, 2013; Demirel, 2014; Moghaddam şi Farahani, 2015; Viseu *et al.*, 2015; Clipa şi Boghean, 2015 ş.a.) s-au axat pe factorii specifici nivelului macrostructural care pot influenţa satisfacţia profesională a cadrelor didactice. De multe ori, aceşti factori determinanţi sunt o combinaţie la nivel micro (cu caracter personal – genul, vârsta, experienţa), mezo (la nivel instituţional: problemele elevilor/studenţilor, problemele de personal, condiţiile fizice de muncă, problemele administrative, asistenţa şi mentoratul, presiunea timpului, relaţiile cu elevii şi părinţii, autonomia profesorului, nivelurile intensităţii şi competenţei profesionale, cultura organizaţională) şi macrostructural (la nivel de sistem: politicile educaţionale regionale,

naționale sau internaționale, salariul și recunoașterea profesiei didactice) care afectează satisfacția, nivelul de stres și motivația cadrelor didactice. Este evident că, atunci când se permanentizează modificări ale politicilor educaționale ale guvernului, profesorii resimt un nivel ridicat de stres. Un exemplu în acest sens este studiul realizat de S. Kyriacou și P.Y. Chien în 2004 pentru identificarea nivelului de stres al profesorilor din școlile primare din Taiwan, care au constatat că 26% dintre profesori au raportat că a fi profesor este foarte stresant sau extrem de stresant. Considerăm că stresul profesorilor are implicații atât economice, cât și personale; exemplificăm doar printr-un singur indicator pentru fiecare direcție: în plan economic, poate duce la o rată scăzută a angajabilității, iar în plan personal se poate instala sindromul de epuizare emoțională, ambele perspective răsfrângându-se asupra nivelului de performanță posibilă al elevilor (Kyriacou, 1987; Ostroff, 1992).

Având în vedere programele și schimbările în curs de desfășurare în școli și condițiile de muncă ale cadrelor didactice, este important pentru profesori și directori să își dezvolte abilitatea de a face față schimbărilor (Kyriacou, 2001).

S. Jurs (2013), în calitate de evaluator al programului DECA, a evaluat efectul utilizării unei abordări bazate pe prevenție în îngrijirea și educația timpurie cu accent și pe satisfacția profesională a cadrelor didactice. Astfel, pe lângă furnizarea unor informații de bază despre școală, carieră și gradul de implementare a programului pentru cei implicați în programul DECA, cadrele didactice au completat un chestionar privind satisfacția profesională, instrument adaptat cu permisiunea lui Bloom în 2005 – *Early Childhood Job Satisfaction Survey* –, pentru a evalua gradul de satisfacție pe următoarele dimensiuni: relațiile cu colegii, relațiile cu superiorii, natura muncii, condițiile de muncă, plata și oportunitățile de promovare, dezvoltarea socioemoțională a copiilor. Profesorii participanți la programul DECA – un model conceput pentru încurajarea dezvoltării socioemoționale sănătoase la copiii mici – au înregistrat o mai mare satisfacție a muncii în comparație cu profesorii care nu utilizează nicio componentă a acestui model. Rezultatele programului DECA, considerat a fi o strategie eficientă pentru creșterea atât a rezultatelor copilului, cât și pentru reducerea gradului de insatisfacție a personalului implicat în educația timpurie, se pot constitui în fundament practic-acțional pentru furnizorii de programe naționale de educație timpurie.

Plecând de la rezultatele obținute anterior, cercetările lui H.M. Lee (2003) s-au axat pe implementarea unui asemenea sistem de tip recompensă atribuită nivelului muncii în grădinițe și în centre de îngrijire a copiilor. Prin urmare, unele grădinițe pun în aplicare sistemul de recompensare a profesorilor în funcție de nivelul performanței. Recompensa externă sub forma salariului și a schimbului de material (Murnane și Olsen, 1990; Gritz și Theobald, 1996) poate fi considerată un factor predictor ce ar putea influența satisfacția profesională. Satisfacția produsă de stimulii financiari dă sentimentul securității și răspunde nevoii de stimă și de poziție socială. R.G. Netemeyer, J.S. Boles, D.O. McKee și R. McMurrian (1997) au observat că salariul ar putea influența satisfacția profesională; cu cât recompensa financiară este mai mare, cu atât crește nivelul de satisfacție. Pe aceeași linie, putem aminti și rezultatele studiului efectuat de J.M. Ngovi în 2011 asupra factorilor determinanți ai satisfacției profesionale a cadrelor didactice din districtul Garbatula din Kenya. Acest studiu arată că există o relație semnificativă între nivelul formării cadrelor didactice din învățământul preșcolar și nivelul satisfacției profesionale. Un aspect interesant (care întărește realitatea și din alte contexte educaționale) este că

nivelul satisfacţiei profesionale al profesorilor asistaţi/supravegheaţi de directori se modifică pozitiv faţă de situaţiile când aceştia nu sunt monitorizaţi deloc sau când sunt asistaţi de delegaţi în locul directorului. Plăţile neregulate, scăderea salariilor şi în special susţinerea financiară a profesorilor din învăţământul preşcolar numai de către comunitate (niciunul dintre sponsori, cum ar fi World Vision, UNICEF, OXFAM sau Ministerul Dezvoltării Nordului din Kenya, nu s-a oferit să suporte costurile de salarizare a cadrelor didactice din învăţământul preşcolar) determină un grad scăzut al satisfacţiei profesionale a cadrelor didactice, ceea ce duce în final la renunţarea la locul de muncă, la părăsirea profesiei pentru a găsi alternative în carieră.

Conform unor studii empirice, contextul naţional poate avea un impact diferit asupra satisfacţiei profesionale a cadrelor didactice. De exemplu, dacă prin studiul realizat de M. Perie şi D.P. Baker (1997) s-a constatat că salariul şi beneficiile nu par a avea un impact asupra satisfacţiei profesionale, M. Lee (2006) a concluzionat că satisfacţia profesională a cadrelor didactice din învăţământul primar din Cambodgia a fost strâns asociată cu nivelul salarial şi condiţiile bunăstării. În Cipru, meseria de profesor este aleasă tocmai datorită salariului, numărului de ore şi sărbătorilor asociate cu această profesie (Zembylas şi Papanastasiou, 2004).

În realitate, angajaţii sunt mai mulţumiţi atunci când se bucură de mediul în care lucrează (Berry, 1997). O persoană poate să aibă un loc de muncă bine plătit, dar să nu fie mulţumită pentru că activitatea este plictisitoare şi lipsită de stimulare suficientă. În pofida epuizării emoţionale şi a nemulţumirii privind salariul, cadrele didactice din învăţământul preşcolar continuă să depună eforturi pentru a oferi un mediu de învăţare atractiv şi au motive puternice să profeseze, după cum se arată în studiile realizate de T. Oshagbemi (1999), S. Dinham şi C. Scott (2000), A. Koustelios (2001), N. Tsigilis şi colaboratorii săi (2006) etc. Rezultatele obţinute evidenţiază că pe primele locuri în satisfacţia profesională a cadrelor didactice din învăţământul preşcolar sunt locul de muncă în sine, conducerea unităţii şi condiţiile de muncă, dar sunt nemulţumite de compensaţia financiară pe care o primesc.

În scopul prevenirii unui nivel scăzut al satisfacţiei profesionale şi a stresului ocupaţional ridicat al profesorilor se impune o (re)structurare a politicilor educaţionale care pot avea ca fundament teoretic rezultatele studiilor analizate ; ele oferă o bază importantă de planuri de acţiune şi recomandări cum ar fi : crearea unui climat şcolar pozitiv, o abordare eficientă a managementului, o bună comunicare, valorizarea statutului profesiei, susţinerea sentimentului de colegialitate în rândul personalului, politici şcolare globale, şi nu secvenţiale, resurse şcolare adecvate, precum şi acordarea unor facilităţi materiale şi financiare.

26.5. Instrumente de evaluare a satisfacţiei profesionale

Evaluarea nivelului de satisfacţie poate fi de ajutor în identificarea unor aspecte specifice ale unui loc de muncă ce necesită îmbunătăţiri. De obicei, satisfacţia profesională se măsoară prin utilizarea unor instrumente generale de cercetare ştiinţifică, cum ar fi chestionarul sau interviul. D. Fields (2002) descrie unele dintre cele mai frecvent utilizate tehnici de măsurare a satisfacţiei profesionale : *Chestionarul satisfacţiei Minnesota (MSQ)*,

Indexul satisfacţiei profesionale, *Satisfacţia profesională globală*, *Satisfacţia profesională generală*, *Satisfacţia profesională* versus *aşteptări*, *Scala generală a postului*, *Ancheta satisfacţiei profesionale* şi *Satisfacţia carierei*. În continuare, prezentăm succint descrierile câtorva instrumente utilizate pentru măsurarea satisfacţiei profesionale.

- *Chestionarul satisfacţiei Minnesota (MSQ)* este un instrument ce poate fi aplicat în 15-20 de minute atât individual, cât şi în grup, dar fără a lua în considerare diferenţele de gen. Instrumentul poate fi utilizat sub trei forme : varianta scurtă, cu 20 de itemi (validată în 1967), şi două variante lungi (în 1977). Comparativ cu versiunea din 1967, instrumentul din 1977, este construit din 100 de întrebări şi utilizează o scală pe cinci niveluri, în care sunt măsurate 20 de caracteristici : capacitatea, relaţiile cu colegii, realizările obţinute, activităţile, avansarea/promovarea, conducerea instituţiei, politicile organizaţiei, compensaţiile, valorile morale, creativitatea, independenţa, securitatea, serviciile sociale, statutul social, recunoaşterea, responsabilitatea, supervizarea relaţiilor umane, supervizarea tehnică, diversitatea, condiţiile de muncă.
- *Indexul descrierii postului (Job Descriptive Index – JDI)*, conceput de Smith, Kendall şi Hulin în 1969, conţine 72 de descrieri de potenţiale posturi şi este una dintre cele mai utilizate tehnici de măsurare a satisfacţiei muncii datorită simplităţii şi aplicabilităţii ei. Acest instrument permite dobândirea de informaţii cu privire la toate aspectele majore ale postului vizat, evaluează punctele tari şi punctele slabe pentru fiecare dintre cei cinci factori avuţi în vedere : natura muncii, compensaţiile şi beneficiile, atitudinea faţă de supervizori, relaţiile cu colegii şi oportunităţile pentru promovare. Roznowski (1989) a actualizat instrumentul şi a inclus : atmosfera de lucru, conţinutul postului de lucru şi tehnologia de lucru. O versiune mai scurtă, cu 30 de itemi, a fost dezvoltată de Gregson în 1990 ; el a inclus şase elemente : activitatea, plata, promovarea, supravegherea, relaţiile cu colegii, recompensele şi recunoaşterea.
- *Indexul satisfacţiei profesionale* a fost elaborat de Schriescheim şi Tsue în 1980. Acest instrument cuprinde şase componente care determină satisfacţia generală : activitatea propriu-zisă, supravegherea, colegii, plata, oportunităţile de promovare şi locul de muncă în general.
- *Satisfacţia profesională globală* este un instrument de măsurare dezvoltat de Warr, Cook şi Wall în 1979, care include 15 itemi pentru a determina satisfacţia profesională globală. Sunt utilizate două scale pentru aspectele extrinsece (opt itemi) şi intrinsece (şapte itemi).
- *Satisfacţia profesională generală* a fost structurată de Cammann, Fichman, Jenkins şi Klesh în 1983 ca o componentă/parte a Chestionarului de Evaluare Organizaţională Michigan (OAQ).
- *Satisfacţia profesională* versus *aşteptări* se aplică pentru a determina modul în care tensiunile de la locul de muncă, conflictele sau neclarităţile de rol pot împiedica un angajat în îndeplinirea expectanţelor de la locul de muncă. Bacharach, Bamberger şi Conley au creat acest instrument în 1991 cu scopul principal de a evalua gradul „de acord între calitatea percepută a aspectelor generale ale unui loc de muncă şi aşteptările angajaţilor".
- *Scala generală a postului*, elaborată de Ironson, Smith, Brannick, Gibson şi Paul în 1989, cuprinde 18 itemi ce descriu satisfacţia profesională globală (sub forma unei scale ce poate fi utilizată împreună cu JDI) care evaluează cinci faţete ale satisfacţiei muncii.

- *Ancheta satisfacției profesionale* a fost dezvoltată de Spector în 1985 şi conține 36 de itemi construiți pe nouă fațete ale locului de muncă: plata, promovarea, supravegherea, beneficiile, recompensele, procedurile de operare, colegii, natura muncii şi comunicarea.
- *Satisfacția carierei* este un instrument conceput de Greenhaus, Parasuraman şi Wormley în 1990, care măsoară succesul în carieră şi evaluează satisfacția generală în raport cu rezultatele carierei, dar şi satisfacția față de progresul în carieră.

Una dintre cele mai vechi şi mai simple forme de măsurare a satisfacției profesionale este scala de expresii faciale prezentate de Kunin (figura 26.5); angajatul trebuie să bifeze imaginea care exprimă cel mai bine modul în care acesta se simte în general în legătură cu locul de muncă, raportându-se inclusiv la activitatea prestată, plată, supraveghere, oportunitățile de promovare şi colegii cu care lucrează.

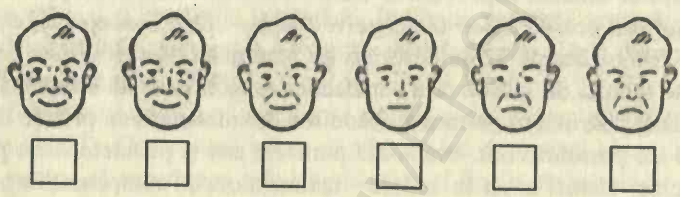


Figura 26.5. *Scala de expresii faciale pentru măsurarea satisfacției profesionale (Kunin)*

26.6. Efecte ale satisfacției profesionale

Satisfacția profesională determină o serie de intersectări cu diferite aspecte ale vieții organizaționale şi în general cu satisfacția vieții. Atunci când există un nivel ridicat al satisfacției profesionale, se pot identifica aspecte pozitive în viața persoanelor, cum ar fi productivitatea, performanța şi loialitatea (angajaților). Când nivelul satisfacției profesionale este scăzut, pot să apară efecte negative de tipul: nemulțumiri, întârzieri, absenteism, greve şi sabotaj.

Există încă numeroase dezbateri dacă satisfacția duce la performanță sau dacă performanța duce la satisfacție (Luthans, 1998). Există mai multe variabile moderatoare posibile, însă cele mai importante par a fi recompensele. Dacă angajații sunt stimulați prin recompense, atunci vor considera că este mai echitabil, vor fi satisfăcuți, iar aceste aspecte pot duce la efort pentru o performanță mai mare.

Unele cercetări arată că nu există nicio legătură puternică între satisfacție şi productivitate. Angajații mulțumiți nu vor fi în mod necesar mai productivi. Alte dovezi recente din cercetări susțin că satisfacția nu influențează neapărat îmbunătățirea performanțelor individuale, dar poate duce la îmbunătățiri la nivel departamental şi organizațional.

Loialitatea angajaților este unul dintre cei mai importanți factori de care directorii trebuie să țină cont deoarece un cost de 5% pentru dezvoltarea loialității produce un beneficiu de 55% reflectat în productivitate, eficiență, calitatea muncii, succesul grupului, stabilitatea posturilor, bunăstarea şi coeziunea grupului. Din punct de vedere organizațional,

se pot identifica trei tipuri de loialitate a angajaților: loialitate afectivă/emoțională, loialitate normativă/cognitivă și loialitate de continuitate/comportamentală. Loialitatea afectivă/emoțională se manifestă ca o percepție globală afectivă pozitivă sau sub forma unui angajament afectiv în care un angajat simte o conexiune emoțională cu instituția/organizația. Loialitatea normativă apare atunci când angajatul își identifică interesele cu cele ale instituției/organizației, manifestând o preferință psihologică formată din convingeri, gânduri pozitive despre instituție/organizație și realizează un raport al echității între costuri și avantaje. Loialitatea de continuitate/comportamentală este tendința comportamentală a salariatului de a se angaja în continuare în realizarea obiectivelor instituției ca urmare a faptului că nu are oportunitatea să găsească un alt loc de muncă. Evaluarea nivelului loialității angajaților se măsoară de obicei prin aplicarea unui chestionar (de exemplu, *Loyalty Questionnaire*) sau prin interviu. Atunci când nu se obține un nivel ridicat al loialității, se pune problema consecințelor negative grave la nivelul organizației. Rezultatele cercetărilor efectuate de R.J. Vandenberg și C.E. Lance (1992) au demonstrat corelații puternice între satisfacția profesională și loialitatea angajaților, în sensul că nivelul loialității angajaților crește direct proporțional cu gradul de satisfacție profesională. Pentru dezvoltarea și menținerea loialității există stimulente ce pot influența nivelul acesteia, cum ar fi: echitatea în evaluarea efortului și câștigului; bonusurile, compensațiile financiare, alte facilități; aprecierea/recunoașterea publică a meritelor; promovarea ierarhică; acordarea unor diplome, distincții sau titluri onorifice; oferirea de uniforme, insigne etc.

Absenteismul angajaților este o problemă foarte serioasă care poate afecta întreaga activitate a unei instituții, având o multitudine de repercusiuni negative asupra productivității, costurilor, calității și, nu în ultimul rând, asupra eficienței și performanței instituției în general. Abstenteismul angajaților face costuri suplimentare. Dacă lipsa neprevăzută a unui angajat reprezintă 9% din totalul costurilor cu salariații, absenteismul frecvent implică un cost de 36% din costurile salariale totale, conform unui studiu internațional efectuat de compania Mercer în SUA. Pe lângă faptul că absenteismul nu trebuie neglijat sau trecut cu vederea (pentru că orice problemă internă nerezolvată se agravează), din punctul de vedere al satisfacției profesionale efectele demotivante și demoralizatoare se răsfrâng direct asupra celorlalți angajați (prin prisma muncii suplimentare pe care aceștia trebuie să o presteze pentru a suplini lipsa colegilor). Studiile demonstrează că există o relație invers proporțională între satisfacția profesională și absenteism: când nivelul satisfacției este mare, rata absenteismului tinde să fie scăzută și invers. Literatura de specialitate furnizează o serie de modalități de contracarare a acestui fenomen, dintre care amintim: dezvoltarea și implementarea unei politici transparente, juste și echitabile în privința absenteismului; monitorizarea prezenței angajaților; modificarea stilului de management; găsirea unei soluții de compromis împreună cu angajatul; acordarea unor bonusuri sau recompense etc. De exemplu, din punct de vedere financiar, s-a demonstrat că acordarea tichetelor de masă este un instrument eficient pentru a controla absenteismul neplanificat; se realizează economii de până la 32% față de varianta acordării unor sume echivalente în bani care se supun anumitor reguli de impozitare.

Este evident că întotdeauna problemele de tipul salariu insuficient, management organizațional deficitar sau mediu organizațional inadecvat vor afecta direct nivelul eficienței profesionale, productivitatea, performanța, dezvoltarea personală, satisfacția profesională a cadrelor didactice, intenția acestora de a renunța și, în cele din urmă, bunăstarea angajaților

(Baron, 1986; Granger şi Marx, 1992; Maghradi, 1999; Tsigilis *et al.*, 2006), însă dezvoltarea resursei umane este un indicator al performanţei în orice organizaţie.

Din acest motiv, considerăm că satisfacţia profesională, stresul ocupaţional şi nivelurile personale ale dezvoltării profesorilor trebuie să fie monitorizate pentru a preveni epuizarea generată de profesia didactică. Decizia de a rămâne în sistemul de învăţământ este aproape definitivă *dacă* un profesor este mulţumit de următoarele aspecte ale carierei sale: formarea iniţială, compensaţiile oferite, autoritatea externă, cultura şcolară, formarea continuă, motivaţia de a preda şi factorii emoţionali. Ipotetic, aceste aspecte pot fi factori determinanţi ai satisfacţiei profesionale. Studiile recente subliniază că relaţia cea mai puternică ce determină nivelul satisfacţiei profesionale a cadrelor didactice care aleg să rămână sau să renunţe la sistemul de învăţământ (ca domeniu de activitate) este reprezentată de factorii emoţionali pozitivi (entuziasm, pozitivitate, bucuria de a preda, optimism, încredere, a face o diferenţă în plus în viaţa copiilor) şi negativi (anxietate, epuizare emoţională, frustrare, stres).

Să nu neglijăm că îmbunătăţirea condiţiilor economice şi de subzistenţă ale cadrelor didactice le poate afecta semnificativ nivelul satisfacţiei profesionale şi al satisfacţiei vieţii (Demirel, 2014). Dacă profesorii sunt mulţumiţi cu locul lor de muncă, aceştia vor dezvolta şi vor menţine un nivel ridicat al performanţei (Usop *et al.*, 2013), ceea ce duce la ideea că procesul de predare-învăţare-evaluare poate fi mai eficient. Considerăm că studiile invocate mai sus oferă o perspectivă funcţională a complexităţii factorilor cu impact asupra satisfacţiei profesionale a profesorilor, chiar dacă nu există un consens sau o poziţie unitară asupra problematicii (cauzată şi de gama largă de contexte naţionale prin raportare la diferite sisteme de învăţământ în care s-au efectuat probe şi măsurători diferite).

Referinţe bibliografice

Abel, M.H., & Sewell, J. (1999). Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers. *The Journal of Educational Research*, *92(5)*, 287-293.

Armstrong, M. (2006). *A Handbook of Human Resource Management Practice* (ed. a X-a). Londra: Kogan Page Publishing.

Aydin, A., Uysal, S., & Sarier, Y. (2012). The Effect of Gender on Job Satisfaction of Teachers: a Meta-analysis Study. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, *46*, 356-362.

Baron, R. (1986). *Behaviour in Organisations*. Newton, MA: Allyn and Bacon.

Barrick, M.R., & Mount, M.K. (1991). The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: A Meta-analysis. *Personnel Psychology*, *44*, 1-26.

Barrick, R.K. (1989). Burnout and Job Satisfaction of Vocational Supervisors. *Journal of Agricultural Education*, *30(4)*, 35-41.

Basak, R., & Ghosh, A. (2011). School Environment and Locus of Control in Relation to Job Satisfaction among School Teachers – A Study from Indian Perspective. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, *29*, 1199-1208.

Benţea, C.C., & Anghelache, V. (2012). Teachers' Motivation and Satisfaction for Professional Activity. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *33*, 563-567.

Berry, L.M. (1997). *Psychology at Work*. San Francisco, CA: McGraw-Hill Companies, Inc.

Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (1999). The Relation Between Teacher Burnout and Teachers' Attributions and Practices Regarding School Behaviour Problems. *School Psychology International*, *20(2)*, 209-217.

Bishay, A. (1996). Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method. *Journal of Undergraduate Sciences*, *3*, 147-154.

Bloom, P. (1996). The Quality of Work Life in NAEYC Accredited and Nonaccredited Early Childhood Programs. *Early Education and Development*, *7(4)*, 301-317.

Borg, M.G., & Falzon, J.M. (1989). Stress and Job Satisfaction Among Primary School Teachers in Malta. *Educational Review*, *41(3)*, 271-279.

Boyle, G.J., Borg, M.G., Falzon, J.M., & Baglioni, A.J. (1995). A Structural Model of the Dimensions of Teacher Stress. *British Journal of Educational Psychology*, *65(1)*, 49-67.

Brooks-Gunn, J., & Duncan, G.J. (1997). The Effects of Poverty on Children. *The Future of Children – Children and Poverty*, *7(2)*, 55-71.

Byrne, B.M. (1991). Burnout: Investigating the Impact of Background Variables for Elementary, Intermediate, Secondary, and University Educators. *Teaching & Teacher Education*, *72*, 197-209.

Byrne, B.M. (1994). Burnout: Testing for the Validity, Replication, and Invariance of Casual Structure Across Elementary, Intermediate, and Secondary Teachers. *American Educational Research Journal*, *31(3)*, 645-673.

Cameron, C., Mooney, A., & Moss, P. (2002). The Child Care Workforce: Current Conditions and Future Directions. *Critical Social Policy Ltd. 72*, *22(4)*, 572-595.

Chaplain, R. (1995). Stress and Job Satisfaction: A Study of English Primary School Teachers. *Educational Psychology*, *15(4)*, 473-489.

Chapman, D.W., & Lowther, M.A. (1982). Teachers' Satisfaction with Teaching. *The Journal of Educational Research*, *75(4)*, 241-247.

Chen, H.M., & Hu, X.S. (1994). A Study on the Relationship Among Job Congruence, Job Satisfaction, and Job Stress. *Journal of Management & Systems*, *1(1)*, 33-49.

Chenevey, J.L., Ewing, J.C., & Whittington, M.S. (2008). Teacher Burnout and Job Satisfaction among Agricultural Education Teachers. *Journal of Agricultural Education*, *49(3)*,12-22.

Cheng, J.N., & Chen, Y. (2011). The Empirical Study of the Kindergarten Teachers' Job Satisfaction in Taiwan: Exploring the Effect of the Intrinsic Demand, External Reward, and Organizational Treatment. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, *7(2)*, 127-132.

Cheng, J.W., & Liao, C.Y. (2000). A Model on the Organization Citizenship Behavior in the Cultural Centers in Taiwan. *Chiao Ta Management Review*, *20(2)*, 79-112.

Cherniss, C. (1980). *Professional Burnout in Human Service Organizations*. New York: Praeger.

Christen, M., Iyer, G., & Soberman, D. (2006). Job Satisfaction, Job Performance, and Effort: A Reexamination Using Agency Theory. *Journal of Marketing*, *70*, 137-150.

Clark, R.W. (1985). *Burnout and Associated Factors Among Administrators/Mid-Managers of the Cooperative Extension Service in the North Central Region*. Teză de doctorat nepublicată. Columbus, OH: The Ohio State University.

Clipa, O., & Boghean, A. (2015). Stress Factors and Solutions for the Phenomenon of Burnout of Preschool Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *180*, 907-915.

Coates, T., & Thoresen, C. (1976). Teacher Anxiety – A Review with Recommendations. *Review of Educational Research*, 2, 159-184.

Constantin, T. (2004). *Evaluarea psihologică a personalului*. Iaşi: Polirom.

Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job Satisfaction of Secondary School Teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, *34(1)*, 29-46.

Curelaru, V., Diac, G., Muntele Hendreş, D., & Pop, M. (2010). *Basis of Teacher Evaluation in the Romanian Educational System. Consequences of Valued Activities on the Educational Process from Kindergarten and Primary School Level*. Lucrare prezentată la Conferinţa Naţională de Psihologie, 23-26 septembrie 2010, Iaşi, România.

Darling-Hammond, L., & Sclan, E.M. (1996). Who Teaches and Why. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 67-101). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Davis, K., & Nestrom, J.W. (1985). *Human Behavior at work: Organizational Behavior* (ed. a VII-a). New York: McGraw-Hill.

DeMato, S.D. (2001). *Job Satisfaction Among Elementary School Counselors in Virginia*. Teză de doctorat. Blacksburg, Virginia : Virginia Polytechnic Institute and State University.

Demirel, H. (2014). An Investigation of the Relationship Between Job and Life Satisfaction Among Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *116*, 4925-4931.

Demirel, H., & Erdamar, G.K. (2009). Examining the Relationship Between Job Satisfaction and Family Ties of Turkish Primary School Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *1(1)*, 2211- 2217.

Demirtaş, Z. (2010). Teachers' Job Satisfaction Levels. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *9*, 1069-1073.

Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the Third, Outer Domain of Teacher Satisfaction. *Journal of Educational Administration*, *38(4)*, 379-396.

Fenech, M. (2006). The Impact of Regulatory Environments on Early Childhood Professional Practice and Job Satisfaction : A Review of Conflicting Discourses. *Australasian Journal of Early Childhood*, *31(2)*, 49-57.

Fields, D. (2002). *Taking Measure of Work : A Guide to Validated Scales for Organizational Research and Diagnosis*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.

French, J.R.P., & Caplan, R.D. (1972). Organizational Stress and Individual Strain. In A. Marrow (Ed.), *The Failure of Success* (pp. 30-66). New York : AMACOM.

Gold, Y., & Roth, R.A. (1993). *Teachers Managing Stress and Preventing Burnout*. Londra : Falmer Press.

Granger, R., & Marx, E. (1992). The Policy Implications of Job Satisfaction Ratings for Recruiting and Retaining Early Childhood Teachers. *Child & Youth Care Forum*, *21(4)*, 229-246.

Gritz, R.M., & Theobald, N.D. (1996). The Effects of School District Spending Priorities on Length of Stay in Teaching. *Journal of Human Resources*, *31(3)*, 477-512.

Herzberg, F. (1968). One More Time : How Do You Motivate Employees ? *Harvard Business Review*, *46*, 53-62.

Hoppock, R. (1935). *Job Satisfaction*. New York : Harper and Brothers.

Igodan, O.C. (1984). *Factors Associated with Burnout Among Extension Agents in the Ohio Cooperative Extension Service*. Teză de doctorat nepublicată. Columbus : The Ohio State University.

Ilaiyan, S. (2013). Difficulties Experienced by the Arab Teacher during His First Year of Teaching as a Result of Personal and Organizational Variable. *Creative Education*, *4(6)*, 363-375.

Iversen, G. (1980). Towards An Integrated Model of Job Satisfaction. *InterneNotater Statistisk Sentralbyra*, *80(34)*, 1-17.

Judge, T.A., Thoresen, C.J., Bono, J.E., & Patton, G.K. (2001). The Job Satisfaction – Job Performance Relationship : A Qualitative and Quantitative Review. *Psychological Bulletin*, *127*, 367-407.

Jurs, S.G. (2013). *Discovering the Educational Consequences of Ate (DECA) External Evaluation Report*. Boulder, CO : University of Colorado.

Kaliski, B.S. (2007). *Encyclopedia of Business and Finance* (ed. a II-a). Detroit : Thompson Gale.

Kitching, K., Morgan, M., & O'Leary, M. (2009). It's the Little Things : Exploring the Importance of Commonplace Events for Early-career Teachers' Motivation. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, *15*, 43-58.

Klecker, B.M., & Loadman, W.E. (1999). Male Elementary School Teachers' Ratings of Job Satisfaction by Years of Teaching Experience. *Education*, *119(3)*, 504-513.

Koustelios, A. (2001). Personal Characteristics and Job Satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management*, *15(7)*, 354-358.

Koustelios, A., & Bagiatis, K. (1997). The Employee Satisfaction Inventory (ESI) : Development of a Scale to Measure Satisfaction of Greek employees. *Educational and Psychological Measurement*, *57(3)*, 469-476.

Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). Relationship Between Burnout and Job Satisfaction Among Physical Education Teachers : A Multivariate Approach. *European Physical Education Review*, *11(2)*, 189-203.

Koyuturk, N., & Şahbaz, U. (2015). Comparing Levels of Professional Satisfaction in Preschool Teachers Whose Classes Include or Do Not Include a Special-Needs Student. *Educational Research and Reviews*, *10(10)*, 1396-1402.

Kyriacou, C. (1987). Teacher Stress and Burnout : An International Review. *Educational Research*, *29*, 146-152.

Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress : Directions for Future Research. *Educational Review*, *53*, 27-35.

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher Stress : Prevalence, Sources, and Symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, *48*, 159-167.

Kyriacou, S., & Chien, P.Y. (2004). Teacher Stress in Taiwanese Primary Schools. *Journal of Educational Enquiry*, *5(2)*, 86-104.

Lacey, K. (2003). *Understanding Principal Class Leadership Aspirations : Policy and Planning Implications. Report for the Department of Education & Training School Leadership Development Unit*. Victoria.

Lambert, E.G., Hogan, N.L., & Barton, S.M. (2001). The Impact of Job Satisfaction on Turnover Intent : a Test of a Structural Measurement Model Using a National Sample of Workers. *The Social Science Journal*, *38(2)*, 233-250.

Laughlin, A. (1984). Teacher Stress in an Australian Setting : The Role of Biographical Mediators. *Educational Studies*, *10(1)*, 7-22.

Lawler, E.E. III, & Porter, L.W. (1967). The Effect of Performance on Job Satisfaction. *Industrial Relations : A Journal of Economy and Society*, *7(1)*, 20-28.

Lease, S. (1998). Annual Review, 1993-1997 : Work Attitudes and Outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, *53(2)*, 154-183.

Lee, H.M. (2003). A Study on the Relationship Among Pay Satisfaction, Job Stress and Job Satisfaction of Preschool Teacher. *Educational Research*, *11*, 115-126.

Lee, M. (2006). What Makes a Difference Between Two Schools ? Teacher Job Satisfaction and Educational Outcomes. *International Education Journal*, *7(5)*, 642-650.

Lee, R., & Wilbur, E.R. (1981). Age, Education, Job Tenure, Salary, Job Characteristic and Job Satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, *18*, 362-373.

Locke, E. (1975). Personnel Attitudes and Motivation. *Annual Review of Psychology*, 457-480.

Locke, E.A., & Latham, G.P. (1990). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Prentice Hall.

Luthans, F. (1998). *Organizational Behavior* (ed. a VIII-a). Boston : McGraw-Hill/Irwin.

Maghradi, A. (1999). Assessing the Effect of Job Satisfaction on Managers. *International Journal of Value-Based Management*, *12(1)*, 1-12.

Manthei, R., Gilmore, A., Tuck, B., & Adair, V. (1996). Teacher Stress in Intermediate Schools. *Educational Research*, *38*, 3-19.

Maslach, C. (1982). *Burnout : The Cost of Caring*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.

Maslach C., & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto : Consulting Psychologists Press.

Maslach C., & Leiter, M.P. (1999). Teacher Burnout : A Research Agenda. In R. Vandenberghe, & A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout : A Sourcebook of International Research and Practice* (pp. 295-303). Cambridge : Cambridge University Press.

Maslach, C., Schaufelli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, *52*, 397-422.

Massari, GA., Muntele Hendreş, D., & Curelaru, V. (2010). Work Stress Sources and Somatic Symptoms in Romanian Preschool and Primary School Teachers. Lucrare prezentată la a 24-a Conferinţă Europeană de Psihologia Sănătăţii – Sănătatea în context, Universitatea din Cluj-Napoca. *Psychology & Health*, *25(1)*.

Massari, G.A., Muntele, D., & Curelaru, V. (2013). Motivation, Work-stress and Somatic Symptoms of Romanian Preschool and Primary School Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *84*, 332-335.

Mitchell, T.R., & Larson, J. (1987) : *People in Organizational Behaviour*. New York : McGraw-Hill Company.

Moghaddam, A.D., & Farahani, Y.M. (2015). An Empirical Investigation on Factors Influencing on Work Stress: Evidence from Banking Industry. *Management Science Letters*, *5(8)*, 767-770.

Morgan, M., & Kitching, K. (2007). Teaching in Disadvantaged Schools: Job Satisfaction of Beginning Teachers. In A.L. Gilligan, & P. Downes (Eds.), *Educational Disadvantage in Ireland* (pp. 367-378). Dublin: Institute of Public Administration.

Mullins, J.L. (2005). *Management and Organizational Behavior* (ed. a VII-a). Essex: Pearson Education Limited.

Murnane, R.J., & Olsen, R.J. (1990). The Effects of Salaries and Opportunity Costs on Duration in Teaching: Evidence from North Carolina. *Journal of Human Resources*, *25(1)*, 106-124.

Myers Giacometti, K. (2005). *Factors Affecting Job Satisfaction and Retention of Beginning Teachers*. Blacksburg, Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University.

Netemeyer, R.G., Boles, J.S., McKee, D.O., & McMurrian, R. (1997). An Investigation into the Antecedents of Organizational Citizenship Behaviors in a Personal Selling Context. *Journal of Marketing*, *61(3)*, 85-98.

Ngovi, J.M. (2011). Determinants of Job Satisfaction among Preschool Teachers in Garbatula District, Kenya. University of Nairobi Digital Repository. http://erepository.uonbi.ac.ke:8080/handle/123456789/3572

Offord, D.R., & Lipman, E.L. (1996). *Emotional and Behavioural Problems: Frequency by Age, Gender, and Income Level and Co-occurrence with Other Problems. Growing Up in Canada. National Longitudinal Study of Children and Youth*. Ottawa: Human Resources Development Canada, Statistics Canada.

Oshagbemi, T. (1999). Academics and Their Managers: A Comparative Study in Job Satisfaction. *Personnel Review*, *28*, 108-123.

Osterloh, M., Frost, J., & Frey B.S. (2002). The Dynamics of Motivation in New Organizational Forms. *International Journal of the Economics of Business*, *9(1)*, 61-77.

Ostroff, C. (1992). The Relationship between Satisfaction, Attitudes, and Performance: An Organizational Level Analysis. *Journal of Applied Psychology*, *77*, 963-974.

Papanastasiou, E.C., & Zembylas, M. (2005). Job Satisfaction Variance among Public and Private Kindergarten School Teachers in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, *43(3)*, 147-167.

Perie, M. & Baker, D.P. (1997). *Job Satisfaction among America's teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Phillips, D., Howes, C., & Whitebook, M. (1991). Child Care as an Adult Work Environment. *Journal of Social Issues*, *47(2)*, 49-70.

Popescu Neveanu, P. (1978). *Dicţionar de psihologie*. Bucureşti: Albatros.

Raisani, R.B. (1988). *A Study of Relationship of Organizational Climate and Teachers' and Schools' Selected Demographic Characteristics to Teacher Job Satisfaction as Perceived by the Teachers in Selected Michigan Public Secondary Schools*. Working paper. Michigan: Michigan State University.

Roznowski, M. (1989). An Examination of the Measurement Properties of the Job Descriptive Index with Experimental Items. *Journal of Applied Psychology*, *74*, 805-814.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination Theory and Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*, *55(1)*, 68-78.

Sheldon, K.M., Ryan, R.M., Rawsthorne, L.J., & Ilardi, B. (1997). Trait Self and True Self: Cross-Role Variation in the Big Five Personality Traits and Its Relations with Psychological Authenticity and Subjective Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *73(6)*, 1380-1393.

Shirom, A., Oliver, A., & Stein, E. (2009). Teachers' Stressors and Strains: A Longitudinal Study of their Relationships. *International Journal of Stress Management*, *16*, 312-332.

Smith, M., & Bourke, S. (1992). Teacher Stress: Examining a Model Based on Context, Workload and Satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, *8(1)*, 31-46.

Spector, P.E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Statt, D. (2004). *The Routledge Dictionary of Business Management* (ed. a III-a). Detroit: Routledge Publishing.

Stollberg, R. (1968). *Job Satisfaction: Theoretical and Practical Problems*. Berlin: Dietz DDR.

Stremmel, A.J. (1991). Predictors of Intention to Leave Child Care Work. *Early Childhood Research Quarterly*, *6*, 285-298.

Stremmel, A.J., Benson, M.J., & Powell, D.R. (1993). Communication, Satisfaction, and Emotional Exhaustion among Child Care Center Staff: Directors, Teachers, and Assistant Teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, *8(2)*, 221-233.

Todd, C., & Deery-Schmitt, D. (1996). Factors Affecting Turnover among Family Child Care Providers: A Longitudinal Study. *Early Childhood Research Quarterly*, *11(3)*, 351-376.

Tsigilis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2006). Job Satisfaction and Burnout among Greek Early Educators: A Comparison Between Public and Private Sector Employees. *Educational Research and Review*, *1(8)*, 256-261.

Usop, A.M., Askandar, K., Langguyuan-Kadtong, M., & Usop, D.A.S.O. (2013). Work Performance and Job Satisfaction among Teachers. *International Journal of Humanities and Social Science*, *3(5)*, 245-252.

Vandenberg, R.J., & Lance, C.E. (1992). Examining the Causal Order of Job Satisfaction and Organizational Commitment. *Journal of Management*, *18(1)*, 153-167.

Viseu, J.N., Jesus, S.N., Quevedo-Blasco, R., Rus, C., & Canavarro, J.M. (2015). Teacher Motivation: Bibliometric Analysis of the Relationship with Individual and Organizational Variables, and Work Attitudes. *Revista Latinoamericana de Psicologia*, *47(1)*, 58-65.

Vroom, V.H. (1964). *Work and Motivation*. New York: John Wiley and Sons.

Wagner, B.D., & French, L. (2010). Motivation, Work Satisfaction, and Teacher Change among Early Childhood Teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, *24(2)*, 152-171.

Yang, M.F. (1997). Elementary School Teachers' Work Values, Job Satisfaction and Commitment to Teaching. *Journal of Pingtung Teachers College*, *10*, 97-132.

Yucel, I., & Bektas, C. (2012). Job Satisfaction, Organizational Commitment and Demographic Characteristics among Teachers in Turkey: Younger is better? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *46*, 1598-1608.

Zamfir, C. (1980). *Un sociolog despre muncă şi satisfacţie*. Bucureşti: Editura Politică.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job Satisfaction among School Teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, *42(3)*, 357-374.

Capitolul 27

Evaluarea cadrelor didactice din învăţământul preşcolar – (re)sursă a stresului profesional

*Otilia Clipa**

27.1. Stresul în activitatea didactică

Profesia de cadru didactic este determinantă în viaţa oricărei persoane, dar ea poate deveni determinantă şi pentru dezvoltarea comunităţii în care se formează personalităţi. Comisia Europeană şi Consiliul Uniunii Europene au subliniat în rapoartele lor strategice şi în cele de cercetare că rolul cadrelor didactice este crucial în existenţa socioumană şi că investiţia în formarea iniţială şi continuă a profesorilor constituie întotdeauna o prioritate. Pentru a sublinia importanţa şi sustenabilitatea investiţiilor care vor trebui făcute la nivel european în domeniul educaţional, materialele invocate accentuează că prin creşterea calităţii educaţiei se pot restaura pe termen lung creşterea economică, mărirea numărului de locuri de muncă şi însăşi formarea tinerilor (European Commission şi EACEA, 2015a). De asemenea, sunt analizate posibilităţile prin care profesia poate deveni mai atractivă (http : //www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm) şi prin care pot fi îmbunătăţite percepţiile, atitudinile şi politicile în acest domeniu (European Commission şi EACEA, 2015b). Formarea calitativă a cadrelor didactice, construirea competenţei profesionale reprezintă vectorul şi forţa prin care o societate se poate dezvolta temeinic şi durabil.

În societatea românească, percepţiile asupra profesiei de cadru didactic au fost influenţate de numeroasele schimbări sociale (unele de tipul reformei) care au avut loc mai ales în ultimul sfert de veac. Multiplele transformări ce au marcat societatea, introducerea unor elemente din alte sisteme educative în cel românesc, fără adaptare suficientă pentru datele realităţii naţionale, sau uneori preluarea lor anacronică, evaluările permanente şi foarte dinamice, responsabilitatea morală a profesiei etc. sunt factori care au contribuit semnificativ la creşterea gradului de stres al profesiei didactice în acest spaţiu. Desigur că şi la nivel european stresul cadrelor didactice este experimentat şi analizat, un efect vizibil fiind, între altele, scăderea atractivităţii acestei profesii. În Raportul Eurydice recent (European Commission şi EACEA, 2015b) se precizează că două treimi

* Conferenţiar universitar doctor, Facultatea de Ştiinţe ale Educaţiei, Departamentul de Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Ştefan cel Mare" din Suceava.

dintre cadrele didactice în funcţie au vârsta de peste 40 de ani şi că aproximativ 40% se vor pensiona în următorii 15 ani. Aceasta înseamnă că, în perioada următoare, în absenţa unor politici educaţionale expres orientate spre recrutarea şi pregătirea cadrelor didactice, va exista o criză a numărului şi a calităţii profesioniştilor din domeniul formării. De aceea, sunt necesare măsuri pentru creşterea numărului de tineri care aleg profesia didactică, menţinerea lor în sistemul educaţional şi posibilitatea ca profesorii să formeze pe alţii într-un mediu securizant, cu cât mai puţini factori de stres.

Problematica stresului ocupaţional din mediul educaţional a devenit un subiect mult dezbătut în literatura de specialitate din ultimii ani, fapt demonstrat de creşterea constantă în multe ţări, inclusiv în România, a numărului de cercetări pe această temă: Borg *et al.*, 1991 ; Boyle *et al.*, 1995 ; Griffith, Steptoe şi Cropley, 1999 ; Abel şi Sewell, 1999 ; Kyriacou, 2001 ; Dick şi Wagner, 2001 ; Ignat şi Clipa, 2012 ; Colomeischi, Colomeischi şi Clipa, 2014. În spaţiul românesc trebuie consemnate şi unele teze de doctorat coordonate în centrele universitare cu tradiţie academică recunoscută.

Studiile consacrate problemei stresului constată că stresul didactic poate fi mult mai profund decât stresul asociat altor profesii (Travers şi Cooper, 1996) ; de aceea, profesia didactică este recunoscută *la nivel internaţional* ca fiind una dintre cele mai solicitante/ bulversante/disfuncţionale, în ultimă instanţă, stresante ocupaţii (Boyle *et al.*, 1995 ; Doune, 1999 ; Hui şi Chan, 1996 ; Schonfeld, 2001 ; Travers şi Cooper, 1993). Analiza problematicii legate de stres este cu atât mai necesară cu cât emoţiile, trăirile profesorilor în general, componente structurale ale stresului, pot afecta direct şi semnificativ performanţele şcolare şi starea de bine ale copiilor/elevilor (Warren şi Dowden, 2012).

În literatura de specialitate, stresul asociat profesiei didactice este prezentat în multiple variante explicative. Astfel, el este asociat cu „experimentarea de către profesor a unor emoţii negative precum tensiunea, frustrarea, anxietatea, furia şi depresia, rezultate din unele aspecte ale muncii la catedră" (Brown şi Uehara, 1999), cu „orice caracteristică a mediului şcolar ce reprezintă o ameninţare la adresa profesorului" (Sutton, 1984) sau cu fenomenul de epuizare profesională – *burnout* (Cano-Garcia, Padilla-Muñoz şi Carrasco-Ortiz, 2005).

Printre sursele majore de stres din activitatea didactică sunt menţionate numeroase aspecte ale realităţii şcolare : comportamentul copiilor, numărul mare de elevi în clasă, documentaţia excesivă solicitată în pregătirea şi derularea activităţilor cu elevii, comunicarea deficitară cu colegii sau cu părinţii copiilor (Blasé, 1986), declinul prestigiului profesional şi al recunoaşterii sociale (Cano-Garcia, Padilla-Muñoz şi Carrasco-Ortiz, 2005), conflictul de rol/ambiguitatea rolului profesional în contexte anumite (Kantas, 1995 ; Hasting şi Bham, 2003), presiunea timpului, volumul mare/copleşitor (adeseori) de muncă, lipsa de motivaţie şi de disciplină din partea elevilor etc. şi, un aspect deosebit, faptul de a fi evaluat de alţii (Kyriacou, 2001 ; Fimian, 1984).

Cu toate că ponderea cadrelor didactice din sistemul preprimar (în totalul/ansamblul cadrelor didactice) este semnificativă, iar grădiniţa este prima instituţie formală care se ocupă de dezvoltarea personalităţii viitorului candidat la umanitate, preocupările pentru acest nivel nu sunt la fel de intense ca pentru altele, iar studiile care au ca temă principală situaţia educatoarelor/profesorilor din învăţământul preşcolar sunt relativ puţine.

Credem că subiectul propus în acest spaţiu de analiză este de interes pentru decidenţii din cadrul sistemului de învăţământ şi pentru practicieni deoarece stresul experimentat de cadrele didactice de la nivelul preprimar este cauzat de numeroşi factori : constanţa

şi pregnanţa nevoilor afective ale copiilor de vârstă mică, numărul mare de copii într-o grupă, nivelul slab de salarizare, gradul foarte mare de responsabilitate, specificul generaţiilor actuale, integrarea copiilor cu cerinţe speciale în grădiniţe, spaţiul redus, absenţa utilităţilor necesare, a accesoriilor şi materialelor didactice, fenomenul de „prostire" prin adoptarea (de către profesori) a limbajului şi manifestărilor tipice copiilor mici (Gramaticu, 2011), schimbările foarte dese ale curriculumului preşcolar, precum şi formările şi evaluările permanente pe care le primesc educatoarele. În anumite studii se propun clasificări ale factorilor de stres; se optează pentru gruparea lor în *factori de mediu* şi *factori individuali*. Cei mai mulţi factori de stres pot fi identificaţi în *mediu*/mediul de lucru/de activitate educaţională şi includ: condiţiile de muncă inadecvate, problemele organizatorice specifice, insuficienţa resurselor, lipsa sprijinului, autoritatea excesivă, neparticiparea la luarea deciziilor etc. Acelaşi mediu poate include şi factori fizici de stres cum ar fi: zgomotul, agitaţia, aglomeraţia, dimensiunile reduse ale sălilor de clasă sau ale instituţiei ca întreg, siguranţa deficitară şi presiunile administrative (lipsa de sprijin din partea managerilor şi ambiguitatea rolului) (Hasting şi Bham, 2003). Caracteristicile *individuale* includ atributele unice ale cadrelor didactice ca personalitatea, sexul, mediul demografic, abilitatea de a stabili şi a menţine relaţii, capacitatea de a face faţă solicitărilor (Guglielmi şi Tatrow, 1998). În aceeaşi categorie pot fi incluse şi compatibilitatea dintre valorile personale şi profesionale, ambiţia de a reuşi, competitivitatea sau perfecţionismul (Bachkirova, 2005).

Luând în considerare (cel puţin) studiile amintite, putem concluziona că există o mare diversitate a surselor generatoare de stres în mediul profesional didactic, inclusiv în cel preşcolar.

27.2. Evaluarea ca sursă de stres pentru profesori

Evaluarea de la nivelul sistemului de învăţământ, inclusiv cea care are ca obiect cadrele didactice, este un proces necesar, care aduce cu sine un plus al nivelului de stres pentru agenţii educaţiei vizaţi la un moment dat (educabili, educatori, manageri etc.). Procesul evaluativ este considerat de toate cadrele didactice un factor stresant atunci când intervine în diverse situaţii din spaţiul educaţional. În sistemul de învăţământ, evaluarea are multiple scopuri (pentru restrângeri de activitate, pentru acordarea gradaţiilor de merit etc.) şi deţine numeroase forme: autoevaluarea, interevaluarea, evaluarea de către director, metodist, inspector ş.a. Aceasta presupune o responsabilitate mare din partea evaluatorului şi devine, mai devreme sau mai târziu, un factor de stres pentru educatoare. L. Stan subliniază că, pentru fiecare dintre nivelurile evaluate, ar fi de dorit să existe agenţi special profesionalizaţi în realizarea demersului apreciativ; formatorii de evaluatori trebuie să dezvolte competenţe de autoevaluare şi de metaevaluare. De asemenea, evaluatorii trebuie să simtă responsabilitatea acestui proces, să deţină şi să probeze calităţi personale, inclusiv pe cele morale (Stan, 2004, 31-32). Deşi între evaluare şi moralitate se conturează o corelaţie mai puţin vizibilă, mai discretă, totuşi putem sublinia valoarea distinctă a moralităţii în acest context. În cazul în care cadrul didactic devine dependent de evaluări, atunci acestea trebuie să se realizeze autentic: corect şi pozitiv. Fără moralitate, evaluarea îşi pierde sensul, necesitatea şi oportunitatea de a fi o adevărată *evaluare pentru învăţare* tocmai în „epoca evaluării", în care se promovează o „cultură a evaluării" (Stoica, 2003, 11).

Oarecum curios, în „epoca evaluării" sunt autori care minimizează valoarea formativă a evaluării. „Iubirea pedagogică nu este compatibilă cu scara de notare", susţine Maria Zillig (*apud* Niculescu şi Cucoradă, 2002, 136), iar „notarea menţine elevul într-o stare de dependenţă, pe când învăţarea are ca scop libertatea şi autorealizarea", afirmă C. Rogers (*apud* Niculescu şi Cucoradă, 2002, 136). Este adevărat că momentele în care se realizează evaluarea sunt încărcate de trăiri afective, iar evaluarea poate fi înţeleasă ca fiind restrictivă, limitând libertatea de expresie sau forţând comportamentele să ia forma standardelor aşteptate. Atitudinea de respingere a efectelor evaluării aparţine mai ales evaluaţilor, care încearcă să o evite sau să îi minimizeze importanţa. Poate tocmai de aceea evaluarea cadrelor didactice este atât de controversată. Nu este uşor să ştii că vei fi observat, evaluat şi că vor fi emise judecăţi de valoare asupra rezultatelor şi a întregului tău comportament. Teroarea faţă de „creionul roşu" (Ungureanu, 2001) se manifestă la toate vârstele şi formele educaţionale. Dar este cu atât mai adevărat şi că evaluarea „împlineşte" sau desăvârşeşte evaluatul, îl ajută în autoevaluările ulterioare, îi pune la dispoziţie criterii clare şi diverse de apreciere. La fel de fixat în canoanele evaluării poate fi considerat şi evaluatorul care se bucură de puterea de valorizator şi are responsabilitatea măsurării rezultatelor. În acest sens, A. Stoica (2003, 11) subliniază că „cultura evaluării se învaţă în egală măsură de către profesor şi elev (în cazul nostru, evaluator şi evaluat), fiind una dintre sursele principale pentru diminuarea tensiunii create de evaluare". S-a constatat că multe dintre problemele de învăţare sunt influenţate în numeroase cazuri de competenţa evaluativă a cadrului didactic, ceea ce ne îndreptăţeşte să afirmăm că în formarea continuă a cadrelor didactice evaluarea determină caracteristicile asimilării.

Profesorul îşi modelează viitoarea învăţare după cum îşi construieşte imaginea despre examinare sau după examenele deja trecute din sistemul de formare continuă. De aceea, soluţiile la provocările arătate s-ar putea regăsi în utilizarea evaluărilor periodice, în stabilirea unor standarde clare şi constante, în folosirea mai multor forme de evaluare (autoevaluarea, evaluarea cu ajutorul platformelor de evaluare şi învăţare etc.).

Alte critici aduse evaluării se referă la stilul evaluativ care poate crea o serie de reacţii adverse faţă de apreciere, în general. Stilul autoritar „se exprimă printr-o verificare agresivă a pregătirii cadrelor didactice, aceştia fiind mereu surprinşi când nu au realizat ceea ce era propus şi sancţionaţi pentru orice greşeală sau lacună în cunoştinţe. Aprecierea este întotdeauna mai severă decât ar trebui" (Pachef, 2008, 34). La fel de nociv poate fi şi comportamentul unui evaluator prea indulgent. Acesta „nu stimulează activitatea de învăţare, invită la lene intelectuală, generează un sentiment de suficienţă şi o atitudine de minimă rezistenţă, declanşează tendinţa elevilor/studenţilor de a exploata generozitatea profesorilor" (Radu, *apud* Pachef, 2008, 34). De aceea, ar fi necesar să se studieze toate aceste comportamente, pentru ca evaluarea să respecte funcţiile ei formative şi să fie eficientă.

Problema evaluării personalului didactic din mediul preuniversitar este abordată în maniere diferite de la ţară la ţară, de la o instituţie la alta. În toate cazurile se pun o serie de întrebări care se referă la scop (în ce scop se face evaluarea?), la conţinut (ce anume se evaluează?), evaluatori (cine evaluează?), metode (cum se evaluează?) şi rezultate (cum se valorifică rezultatele?).

Scopul evaluării cadrelor didactice (ca să ne referim la una dintre întrebările indicate mai sus) este diferit în funcţie de sistemul de învăţământ. Pentru Anglia, scopul regăsit în documente vizează: creşterea calităţii serviciilor asigurate de instituţia de învăţământ, îmbunătăţirea procesului de predare-învăţare, punerea evaluării individuale în relaţie cu

aprecierea generală a instituţiei de învăţământ şi cu dezvoltarea ei, identificarea punctelor slabe ale profesorului şi discutarea deschisă cu acesta, ajutorul acordat celor aflaţi în dificultate pentru a deveni mai buni, ridicarea moralului cadrelor didactice şi întărirea statutului profesional şi îmbunătăţirea calităţii învăţământului. Scoţia atribuie evaluării profesorilor scopuri de tipul: identificarea necesităţilor în domeniul perfecţionării pregătirii cadrelor didactice, ridicarea gradului de profesionalism al profesorilor şi îmbunătăţirea standardelor predării. În Canada, evaluarea cadrelor didactice este importantă pentru că astfel: se poate cunoaşte felul în care cel evaluat ştie, la rândul său, modul în care este perceput (de elevi, colegi şi de echipa de conducere) şi pentru a i se asigura fiecărui cadru didactic un climat de confort psihic, de încredere propice dezvoltării individuale. În SUA, scopul evaluării se referă, sintetic, la îmbunătăţirea performanţelor profesorilor, aspect valorizat drept cheie a ameliorării şi optimizării învăţământului naţional. Putem concluziona că scopul evaluării formatorilor ar fi perfectarea calităţii prestaţiei didactice (în raport cu misiunea şi cu obiectivele instituţiei) şi reflectarea valorii probate în calitatea performanţelor elevilor şi, implicit, în rezultatele globale/de ansamblu ale şcolii.

În acelaşi sens, De Landsheere (1992, 459) apreciază că evaluarea profesorilor poate fi *formativă* şi *normativă*. Evaluarea formativă îl ajută pe profesor să îşi cunoască propriile puncte slabe şi tari în predare şi să îşi amelioreze activitatea didactică. Prin evaluarea normativă se realizează ierarhii între cadrele didactice în ceea ce priveşte competenţa profesională: „O asemenea apreciere comparativă este inevitabil injustă, date fiind diferenţele care pot să existe în alegerea obiectivelor urmărite, în caracteristicile personale şi în condiţiile de muncă" (De Lansheere, 1992, 460). Evaluarea normativă a cadrelor didactice se realizează dacă este nevoie de ierarhii pentru acordarea unor premii, pentru o predare de excelenţă sau pentru a lua măsuri punitive (în cazul unor eventuale eliminări din sistem).

27.3. Concluziile unor demersuri investigative

Pentru a afla care este percepţia cadrelor didactice din învăţământul preşcolar asupra evaluării pe care o primesc de-a lungul carierei profesionale şi asupra fenomenului de stres asociat acesteia, am realizat două demersuri investigative ale căror concluzii sunt redate foarte sintetic şi selectiv mai jos.

Primul demers a fost realizat ca anchetă pe bază de chestionar. Instrumentul amintit a fost alcătuit în 2010 de un grup de cercetători italieni şi români (Emilia Restiglian, Claudio Bittante, Cristina Mazzucco, Ana Rurac, Otilia Clipa) de la Universitatea din Padova, Italia, şi de la Universitatea din Suceava, coordonarea fiind asigurată de profesorul Ettore Felisatti. Chestionarul a integrat 73 de întrebări închise cu variante de răspuns ce trebuiau asociate unor măsuri de acceptare/respingere gradate de la 1 la 5 (în care 1 reprezintă dezacord total şi 5 acord total) şi a fost aplicat unui număr de cadre didactice din Italia, România şi Spania (în perioada septembrie-decembrie 2012 şi mai-iunie 2014). Au fost antrenate 167 de cadre didactice din învăţământul primar din zona Bucovinei, 118 din zona Iaşi şi 136 de cadre didactice din Spania, regiunea Lleida. *Itemii chestionarului* au vizat aspecte ce au surprins opinia cadrelor didactice despre scopurile evaluării în formarea continuă (garantarea dezvoltării profesionale, evidenţierea punctelor tari

şi ale celor slabe ale cadrelor didactice etc.), despre evaluatorii consideraţi obiectivi (experţi, directori, alte cadre didactice etc.), despre perioadele în care ar trebui să se desfăşoare evaluarea, despre aspectele de evaluat (competenţe teoretice, aplicative, relaţionale etc.), despre instrumentele prin care este dezirabil să se realizeze evaluarea cadrelor didactice (documente şcolare, probe teoretice, probe practice, portofoliu etc.), despre criteriile de evaluare, alte aspecte ulterioare evaluării, precum şi despre modul în care trebuie comunicate rezultatele.

Obiectivele demersului au fost aflarea percepţiei cadrelor didactice asupra următoarelor aspecte : care ar trebui să fie *scopurile* evaluării şi *cine* ar trebui să conducă evaluarea cadrelor didactice. Pentru scopurile evaluării, cadrele didactice au avut de ales răspunsuri pentru următoarele afirmaţii : garantarea dezvoltării carierei profesionale ; evidenţierea punctelor tari şi a celor slabe ale cadrelor didactice ; evidenţierea aspectelor profesionale care necesită susţinere ; sublinierea căilor de intervenţie pentru îmbunătăţirea activităţii cadrelor didactice ; solicitarea formării continue ; încurajarea responsabilităţii profesionale ; stimularea confruntării cu colegii ; promovarea prestigiului personal şi social ; favorizarea creşterii calităţii sistemului social. Pentru profilul ideal al evaluatorului cadrului didactic, subiecţii puteau alege între : experţi în evaluarea sistemului şcolar (MECT, inspectorat) ; experţi ai unei agenţii ministeriale ; experţi ai unei instituţii externe sistemului şcolar ; cadre didactice universitare ; directorul şcolii unde predă cadrul didactic evaluat ; directorul altei şcoli ; cadre didactice de la şcoala unde predă cadrul didactic ; cadre didactice de la altă şcoală.

Primul item a vizat percepţia asupra necesităţii evaluării cadrelor didactice, iar respondenţii au avut de ales dintre următoarele afirmaţii : „o practică inutilă şi trebuie eliminată" ; „o practică necesară şi stimulativă" ; „nu este productivă pentru inovaţie" ; „motivatoare pentru profesori".

Din *analiza răspunsurilor* reiese că profesorii, în foarte mare măsură, au considerat că evaluarea care îi implică şi îi priveşte în ipostaza de „obiect" evaluat nu este un proces inutil şi nu trebuie eliminată ; evaluarea este considerată un rău necesar, un imperativ real deoarece *numai ea* dă măsura eforturilor unui cadru didactic în derularea procesului de învăţământ. Între respondenţii români şi cei din Spania (pentru acest item) nu apar diferenţe semnificative, deşi profesorii din Spania nu au un sistem foarte clar de evaluări naţionale, instituţionalizate sau locale, de-a lungul formării continue. Cadrele didactice din sistemul spaniol consideră că procesul evaluării este foarte necesar şi că ar putea stimula calitatea şi dezvoltarea învăţământului.

O comparaţie interesantă a fost favorizată de analiza răspunsurilor la ultima afirmaţie legată de faptul că evaluarea cadrelor didactice constituie o pârghie motivatoare pentru profesori. Educatorii din România sunt de acord, parţial sau total, cu afirmaţia că evaluarea motivează dezvoltarea profesorilor (în proporţie de peste 80%), iar cei din Spania percep evaluarea ca fiind motivatoare în proporţie de 37%. Este posibil ca această diferenţă să fie cauzată de absenţa sistemului integrat de evaluare din învăţământul spaniol[1].

1. Diferenţele dintre aceste percepţii sunt reprezentative statistic, astfel încât valorile lui $t(303) = 3{,}734$, $p = 0{,}000$ şi $t(420) = 8{,}511$, $p = 0{,}000$ demonstrează diferenţa invocată între percepţia profesorilor din cele două ţări. Interesantă ar fi din acest punct de vedere o analiză diferenţiată pe aspectul legat de modul cum definesc profesorii celor două ţări motivaţiile prin evaluare sau o analiză pentru un eşantion pentru mai multe ţări.

Diferenţele pentru vârsta respondenţilor nu sunt majore pentru funcţia motivatoare a evaluării; pentru cei care au vârsta sub 41 de ani şi pentru cei cu experienţă mai mare, evaluarea este la fel de motivantă.

Un *alt obiectiv* a fost să se afle percepţia cadrelor didactice asupra politicilor actuale la nivel naţional privind evaluarea profesorilor. Pentru aceasta, respondenţii au avut de răspuns la următoarele afirmaţii: „sunt adecvate, utile"; „o practică necesară şi stimulativă"; „insuficiente"; „sunt absente"; „stabilite la nivel european"; „în concordanţă cu specificul şcolii" etc.

În ceea ce priveşte opiniile despre politicile educaţionale privind evaluarea, respondenţii apreciază în mod diferit aspectele supuse analizei. Respondenţii din România apreciază semnificativ mai mult politicile educaţionale în domeniul evaluării ca fiind adecvate, bine organizate şi eficiente, spre deosebire de cadrele didactice din Spania, care nu apreciază în aceeaşi măsură aceste politici[2].

Interesante sunt rezultatele referitoare la *instanţa* care ar trebui să stabilească criteriile evaluării cadrelor didactice (la nivel naţional, local sau instituţional). Am constatat că există diferenţe semnificative între mediile cadrelor didactice din România şi cele din Spania cu privire la percepţia stabilirii criteriilor de evaluare. Acelaşi rezultat l-am înregistrat şi între percepţia cadrelor didactice italiene şi cele din România. Profesorii din zona Padova apreciază că ar fi mai bine evaluaţi la nivel local de directorii şcolilor, dar nu şi cei din România; aceştia ar vrea să fie evaluaţi de evaluatori externi instituţiei în care funcţionează. Atitudinea profesorilor din România este explicabilă prin numeroasele evaluări generate de scăderea posturilor din şcolile româneşti (fenomen care a adus o serie de măsuri negative); decizia (în urma evaluării) este foarte importantă pentru cariera didactică. O altă explicaţie ar putea fi faptul că profesorii români s-au gândit la posibilitatea ca aceste evaluări să fie subiective şi de aceea consideră că evaluarea externă ar fi mult mai obiectivă. Aceleaşi rezultate au fost obţinute şi în alte studii din România şi Italia (Clipa, Ignat şi Stanciu, 2008, 838).

Un *al doilea demers investigativ* a fost realizat ca anchetă pe bază de chestionar (*Chestionar de percepţie a stresului profesional* – CPSP, adaptat după Kyriacou şi Chien, 2004). El a avut ca scop identificarea percepţiei educatoarelor în mod explicit cu privire la stresul experimentat la locul de muncă. Printre întrebările din chestionar au fost şi câteva relevante în demonstrarea ideii că stresul profesional este generat de evaluarea cadrelor didactice în diferite contexte acţionale. Cele 150 de cadre didactice din învăţământul preşcolar din judeţele Suceava şi Neamţ au răspuns întrebărilor din chestionar (în perioada octombrie 2013 – februarie 2014). Întrebările au vizat aspecte multiple: percepţia referitoare la sentimentele asociate stării de stres la locul de muncă, gradul de apreciere a stresului profesional, problema renunţării la profesia didactică, nivelul de stres din activitatea didactică curentă, gradul în care stresul afectează alte aspecte ale vieţii, sursele de stres din activitatea didactică, soluţiile de combatere a stresului şi recunoaşterea eficienţei unor măsuri luate de instituţiile abilitate. Prin completarea primului item al chestionarului am dorit să aflăm cu ce termeni (corelaţi cu registrul emoţional/sentimente) asociază educatoarele stresul de la locul de muncă.

---

2. Aplicând Independent Sample T-Test, am obţinut că există diferenţe semnificative între percepţiile cadrelor didactice din ţările vizate în cele două afirmaţii. Valorile lui $t(420) = 7{,}653$, $p = 0{,}00$ şi $t(420) = 5{,}433$, $p = 0{,}00$, demonstrează că această diferenţă între percepţia profesorilor nu poate fi neglijată, fiind semnificativă.

Tabelul 27.1. *Termeni asociaţi stresului la locul de muncă*

Teamă	Presiune	Frustrare	Incertitudine	Ameninţare	Constrângere	Solicitare
4,7%	32%	4,7%	6%	1,3%	10%	41,3%

Din datele prezentate în tabelul 27.1 se poate observa că cele mai multe educatoare asociază stresul profesional cu termenul *solicitare* (41,3%), urmat de *presiune* (32%). Într-o măsură mai mică, stresul este asociat cu constrângerea (10%), incertitudinea (6%), teama (4,7%) şi frustrarea (4,7%). Majoritatea covârşitoare a participanţilor (96%) consideră profesia de educatoare *moderat până la extrem de stresantă*, ceea ce confirmă că aceasta este printre cele mai stresante profesii. Din cauza nivelului ridicat al stresului, un procent semnificativ dintre educatoare au afirmat că *sunt tentate să renunţe la profesie.* Procentajul celor care nu au trăit niciodată acest impuls de a renunţa la profesia didactică este de doar 36, ceea ce ridică un semn de întrebare în privinţa stabilităţii resursei umane de calitate din sistemul învăţământului preprimar.

În ceea ce priveşte sursele de stres pentru educatoare indicate de participanţii la anchetă, au fost menţionate: schimbările rapide din sistem (83% – în mare măsură), evaluările permanente (76%), salariul (32% – extrem de stresant), participarea în afara orelor de program la cursuri, seminare, şedinţe (27%), munca suplimentară administrativă (64%), susţinerea de activităţi demonstrative în cadrul comisiilor metodice, cercurilor sau/şi pentru obţinerea gradelor didactice, ceea ce presupune din nou evaluare (87%), volumul mare de muncă (90%) etc. Numărul mare al surselor posibile de stres supuse atenţiei cadrelor didactice din învăţământul preşcolar (antrenate în demersul nostru investigativ) a permis conturarea unor concluzii foarte importante în ceea ce priveşte stresorii.

În primul rând, cu foarte mici excepţii, toţi factorii posibili de stres (semnalaţi subiecţilor) au fost indicaţi ca având un impact *mediu până la extrem de puternic* asupra participanţilor. Din acest considerent, găsirea unor soluţii de reducere sau de eliminare a stresului în activitatea didactică ar trebui să devină prioritară în vederea creşterii calităţii procesului educaţional timpuriu. Un rol important îl deţin ca surse de stres: instabilitatea politică (schimbările foarte dese în sistemul de învăţământ), educaţia primită de copii în primii ani de viaţă de la părinţi (comportamentul inadecvat al acestora faţă de cadrul didactic) sau chiar specificul activităţii (asumarea de roluri multiple).

Pentru a face faţă stresului acumulat la locul de muncă, educatoarele apelează la unele soluţii: discutarea problemelor cu membrii familiei, prietenii sau colegii, consilierea psihologică, evitarea situaţiilor sau persoanelor care au generat stresul, petrecerea timpului liber în natură, practicarea exerciţiilor fizice, schimbarea locului de muncă, administrarea medicamentelor, izolarea şi reflecţia asupra situaţiei. Ca măsuri eficiente pentru diminuarea stresului ce pot fi luate de instituţii abilitate se numără: evitarea schimbărilor politicilor educaţionale, îmbunătăţirea condiţiilor de muncă, o evaluare obiectivă şi transparentă, creşterea salariului, creşterea numărului de cadre didactice din fiecare instituţie de învăţământ preşcolar, micşorarea numărului de copii în grupă, implementarea de programe privind gestionarea stresului la locul de muncă, amenajarea de spaţii de recreere sau destinate eliminării stresului la locul de muncă etc.

Rezultatele obţinute în cele două studii indică tabloul general al procesului evaluării aşa cum este acesta perceput de cadrele didactice din învăţământul preşcolar. Am constatat că procesul evaluării depinde de mai mulţi factori precum: vârsta respondenţilor,

sistemul de învăţământ din care provin şi anii de experienţă didactică. Este de remarcat că o serie de cercetători din domeniu au ajuns la acelaşi tip de rezultate (Clipa, 2011). Foarte importante pentru evaluarea profesorilor şi utilizarea portofoliului cadrului didactic european sunt introducerea culturii evaluării chiar din formarea iniţială a acestora şi conştientizarea criteriilor ce fundamentează realizarea evaluării. Reperele demersului evaluativ trebuie să fie atent selectate în funcţie de scopul evaluării şi prin raportare la impactul acestora asupra cadrelor didactice.

Analizând literatura de specialitate, se observă multitudinea orientărilor legate de managementul stresului cadrelor didactice ; se propun diverse tipuri de intervenţii care au ca scop fie prevenirea, fie diminuarea sau eliminarea acestuia la locul de muncă. Unele dintre ele vizează indivizii, adică profesorii, altele vizează instituţia de învăţământ sau mediul de lucru. Într-o sinteză realizată de Mielu Zlate în 2007 pe baza constatărilor făcute de unii cercetători în domeniu (Baban, 1989 ; Cooper, Dewe şi Driscol, 2001 ; Rascle, 2003), se evidenţiază trei categorii majore de intervenţie în ceea ce priveşte gestiunea stresului profesional, inclusiv cel didactic : intervenţii primare, terţiare şi secundare. Analizele empirice şi studierea literaturii din domeniu pe problema în care ne circumscriem trebuie să stimuleze continuarea investigării şi alţi factori ce contribuie la reducerea stresului profesional şi la crearea unui mediu educaţional care să permită trăirea stării de bine în cadrul grădiniţei. Chiar şi conceptualizarea stresului profesional influenţează direct modul în care este gestionat stresul şi aduce cu sine o serie de măsuri pentru reducerea fenomenului. Concluziile demersurilor investigative şi studiile teoretice din literatura de specialitate arată că procesul evaluării este necesar şi că poate fi îmbunătăţit astfel încât să nu devină un factor de stres foarte puternic pentru cadrele didactice din învăţământul preşcolar şi să nu afecteze calitatea actului educaţional.

Referinţe bibliografice

Abel, M.H., & Sewell, J. (1999). Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers. *Journal of Educational Research*, *92*, 287-299.

Bachkirova, T. (2005). Teacher Stress and Personal Values : An Exploratory Study. *School Psychology International*, *26(3)*, 340-352.

Blasé, J. (1986). A Qualitative Analysis of Sources of Teacher Stress : Consequences for Performance. *American Educational Research Journal*, *23(1)*.

Borg, M.G., Riding, R.J., & Falzon, J.M. (1991). Towards a Model for the Determinants of Occupational Stress among Schoolteachers. *European Journal of Psychology of Education*, *6*, 355-373.

Boyle, G.J., Borg, M.G., Falzon, J.M., & Baglioni, A.J. (1991). A Structural Model of the Dimensions of Teacher Stress. *British Journal of Educational Psychology*, *65*, 49-67.

Brate, A., & Grecu, A. (2006). Diagnoza multidimensională a stresului ocupaţional la profesorii din învăţământul preuniversitar. *Revista de Psihologie Organizaţională*, *4(1-2)*.

Brown, Z., & Uehara, D.L. (1999). Coping with Teacher Stress : A Research Synthesis for Pacific Educators. *Pacific Resources for Education and Learning*, 1-32.

Cano-Garcia, F.J., Padilla-Muñoz, E.V., & Carrasco-Ortiz, M.G. (2005) Personality and Contextual Variables in Teacher Burnout. *Personality and Individual Differences*, *38*, 929-940.

Clipa, O. (2011). Teacher Perceptions on Teacher Education : The Purpose and the Assessors with Assessment Process. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *29*, 158-163. http://

www.sciencedirect.com/science/ article/pii/S1877042811026814(http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.220.

Clipa, O. (2015). Roles and Strategies of Teacher Evaluation: Teacher Perspectives. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 180*, 916-923. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281501589X.

Clipa, O., & Boghean, A. (2015). Stress Factors and Solutions for the Phenomenon of Burnout of Preschool Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 180*, 907-915. http://www.sciencedirect.com/ science/article/pii/S1877042815015876.

Clipa, O., Ignat, A.A., & Stanciu, M. (2008). In-Service Training of Preschool and Primary Education. Needs Assessment in Bukovina Region. In O. Demirel, & A. Murat (Eds.), *Further Education in the Balkan Countries, Education and Pedagogy in Balkan Countries*, vol. 9 (pp. 831-842). Konya: Egitim Kitabevi Yayinlari.

Colomeischi, A.A., Colomeischi, T., & Clipa, O. (2014). Teacher Works Mentality and Work Satisfaction in Relation with Their Personality Traits. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 159*, 345-349. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281406515X.

Cooper, C.L., & Cartwright, S. (2001). Organizational Management of Stress and Destructive Emotions at Work. In R.L. Payne, & C.L. Cooper (Eds.), *Emotions at Work. Theory, Research and Applications for Management*. Chichester: John Wiley and Sons.

Cooper, C.L., & Marshall, J. (1976). Occupational Sources of Stress: A Review of the Literature Relating to Coronary Heart Disease and Mental Ill Health. *Journal of Occupational Psychology, 49*, 11-28.

De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris: PUF.

Dick, R., & Wagner, U. (2001). Stress and Strain in Teaching: A Structural Equation Approach. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 243-259.

European Commission, & EACEA (2015a). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. http://bookshop.europa.eu/ en/assuring-quality-in-education-pbEC0414939/ ?CatalogCategoryID=AGwKABstsBgAAAEjpJEY4e5L.

European Commission, & EACEA (2015b). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions and Policies* (Eurydice Raport). http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/ EU-Bookshop-Site/en_GB/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=EC0115389.

Fimian, M.J. (1984). The Development of an Instrument to Measure Occupational Stress in Teachers: The Teacher Stress Inventory. *The British Journal of Occupational Psychology*, 57, 277-293.

Gramaticu, O. (2011). *Stresul ocupaţional în grădiniţele cu program prelungit. Impactul schimbărilor în structura educaţională asupra resursei umane din învăţământul preşcolar*. Teză de doctorat. Iaşi.

Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An Investigation of Coping Strategies Associated with Job Stress in Teachers. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 517-531.

Guglielmi, R., & Tatrow, K. (1998). Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research, 68(1)*, 61-99.

Hartney, E. (2008). *Stress Management for Teachers*. Londra: Continuum International Publishing Group.

Hastings, R., & Bham, M. (2003). The Relationship between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout. *School Psychology International, 24(1)*, 115-127.

Ignat, A.A. (2011). *Strategii şi programe de consiliere pentru dezvoltarea copiilor cu aptitudini înalte: demersuri investigative*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Ignat, A.A., & Clipa, O. (2012). Teachers Satisfaction with Life, Job Satisfaction and Their Emotional Intelligence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 33*, 498-502. http://www.sciencedirect.com/science/ article/pii/S1877042812001796.

Jinga, I., & Negreţ-Dobridor, I. (2004). *Inspecţia şcolară şi designul instrucţional*. Bucureşti: Aramis.

Kantas, A. (1995). *Group Processes-Conflict-Development and Change-Culture-Occupational Stress*. Atena: Greek Letters.

Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review, 53(1)*, 27-35.

Kyriacou, C., & Chien, P. (2004). Teacher Stress in Taiwanese Primary Schools. *Journal of Educational Enquiry, 5(2)*, 86-104.

Mongomery, C., & Rupp, A. (2005). A Meta-analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education, 28(3)*, 458-486.

Niculescu, R.M. (2000). *Formarea formatorilor.* Bucureşti: All Educaţional.

Niculescu, R.M., & Cucoradă, E. (2002). *Evaluarea în formarea iniţială şi continuă.* Braşov: Editura Universităţii „Transilvania".

Pachef, R.-C. (2008). *Evaluarea în învăţământul superior.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Stan, L. (2004). *Teoria şi metodologia instruirii. Teoria şi metodologia evaluării.* Curs elaborat pentru Facultatea de Istorie, ID, Universitatea „Al.I. Cuza" din Iaşi.

Stoica, A. (2003). *Evaluarea progresului şcolar – de la teorie la practică.* Bucureşti: Humanitas.

Stoica, A., & Mihail, R. (2006). *Evaluarea educaţională. Inovaţii şi perspective.* Bucureşti: Humanitas Educaţional.

Sutton, R. (1984). Job Stress among Primary and Secondary Schoolteachers: Its Relationship to Ill-being. *Work and Occupations, 11(1)*.

Travers, C.J., & Cooper, C.L. (1996). *Teachers under Pressure: Stress in the Teaching Profession.* Londra: Routledge.

Ungureanu, D. (2001). *Teoria şi practica evaluării în educaţie.* Timişoara: Mirton.

Capitolul 28

Observarea comportamentului copilului. Principii şi repere de realizare eficace

*Elena Seghedin**

28.1. Contextualizarea problemei

În loc de argument, ni se pare potrivit să începem acest capitol prin a reaminti cuvintele lui Antoine de Saint-Exupéry, autor invocat adesea pentru reflecţiile sale utile cunoaşterii (mai) profunde a reperelor identitare ale copilăriei : „Cine îl vede pe copil cum creşte ? Nimeni. Numai cei care vin din altă parte spun : *Vai, ce a crescut !* Dar nici mama, nici tata nu l-au văzut cum creşte. El a devenit în timp. Şi în fiecare clipă a fost ceea ce urma să fie...". Mesajul citat, actualizat poate fi valorizat în egală măsură atât ca adevăr, cât şi ca provocare cognitivă. Credem că din ce în ce mai mult astăzi educatorii sunt chemaţi să cunoască prin *observaţie particularizată* dezvoltarea fiecărui copil pentru a-i marca unicitatea în cel mai bun mod. Este una dintre cele mai interesante şi mai dificile – în acelaşi timp – provocări ce încă îşi caută dimensiunile tehnice, după ce fundamentele teoretice s-au sedimentat în ştiinţele educaţiei, încă din a doua jumătate a secolului al XIX-lea.

Educaţia vârstelor mici este considerată, pe bună dreptate, temelia personalităţii fiecărui individ ; într-o accepţiune foarte largă, a educa înseamnă a sprijini individul uman să îşi valorifice datele native, să răspundă nevoilor sale particulare de dezvoltare, găsind echilibrul între acestea şi evoluţiile societale.

Acest capitol este dedicat clarificării, precizării unor aspecte ce ţin de delimitarea corectă a instrumentelor de observare a comportamentului infantil pornind de la unele dintre schemele de fundamentare a evoluţiei copilului şi astfel este subliniată nevoia existenţei unor repere precise de raportare criterială a demersurilor comprehensive ce vizează copilul în primii ani de viaţă, pentru marcarea normalităţii şi a specificităţii dezvoltării acestuia.

Comportamentul copilului poate fi observat şi apreciat de adulţii din preajmă în corelaţie strânsă cu activităţile ce îl determină ; de exemplu, regulile unui joc de mişcare sau sarcinile de învăţare ale unei acţiuni didactice vor dezvolta conduite, atitudini ale celor

---

* Lector universitar doctor, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Departamentul de Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi.

mici faţă de aceste propuneri educative. Activităţi complexe, învăţarea şi jocul (dar şi învăţarea prin joc, reglementată, după cum se ştie, în educaţia formală preşcolară) determină la nivelul fiecărui copil comportamente de achiziţionare (cognitive, reglatorii – afectiv-motivaţionale şi volitive, psihomotrice). Caracteristicile acestor tipuri de comportamente trebuie observate, descrise şi analizate pentru ca intervenţia educaţională să realizeze efectiv, să materializeze finalităţile prealabile (orientate întotdeauna pozitiv). Cel mai adesea, *observarea comportamentului* este asociată dimensiunii *evaluative* a procesului educaţional ; este o apropiere firesc susţinută de nevoia educatorului de a-şi fundamenta acţiunile de predare-învăţare pe evoluţiile reale ale celui cu care lucrează, încercând *să cunoască* în mod corect dimensiunile acestora.

28.2. Observarea comportamentului copilului – condiţie a intervenţiei educaţionale reuşite

J. Bruner considera, pe bună dreptate, că manifestările comportamentale ale adultului îşi au rădăcinile în copilărie, formulele sentimentale şi atitudinale dezvoltate în familie („cooperativa de sentimente") şi în mediile educaţionale ulterior frecventate determinând temelia personalităţii. Educaţia vârstelor mici este esenţială pentru echilibrarea de timpuriu a nevoilor individuale cu cele ale dezvoltării sociale ; este primul pas spre transformarea copilului în adultul – fiinţă socială de mai târziu. Întrebările corelate cu *a observa comportamentul copiilor* (la care încercăm răspunsuri succinte în acest capitol) sunt : *De ce* să observăm? *Ce* să observăm? *Unde* şi *cum* observăm? *Cum* înregistrăm, apoi interpretăm şi valorificăm datele colectate?

Întrebarea *De ce ?* este determinată de alte interogaţii ale căror răspunsuri ar eficientiza activităţile educaţiei timpurii (şi nu numai) : *Cine* este interesat de observaţiile asupra comportamentului şi „firii"/personalităţii copiilor? *Ce* anume ar fi indicat să le oferim diferenţiat celor implicaţi în educaţia copiilor (în special părinţi sau tutori) şi *Când* ar fi cel mai potrivit să primească informaţiile acumulate după observările sistematice?

Principiile enunţate de H. Gardner pentru cunoaşterea comportamentului uman ca punct de plecare în educaţie rămân repere şi astăzi : importanţa extraordinară a experienţei din copilărie („educaţia ar trebui să înceapă din primele luni de viaţă"), flexibilitatea (sau plasticitatea) sistemului nervos în copilărie, importanţa acţiunii şi activităţii timpurii în dezvoltarea capacităţilor şi competenţelor utile pentru toată viaţa (învăţarea experienţială sau cea care presupune implicarea efectivă a copilului), specificitatea abilităţilor şi talentelor umane, rolul hotărâtor al codificării emoţionale („în învăţare se recunoaşte tot mai des rolul formativ al emoţiilor" ; de exemplu, este intens studiat posibilul rol organizator jucat de muzică în copilărie, sub imperativul *Foloseşte-l sau îl pierzi*) (*cf.* Gardner, 2005, 88-89). Prin urmare, vom colecta cât mai multe date despre comportamentul, atitudinile, reuşitele şi nereuşitele în activităţile de învăţare ale copilului, însă nu vom realiza selecţii de informaţii înaintea finalizării înregistrării şi ulterior le vom interpreta după principii de măsurare şi ordonare/categorizare, dar şi în funcţie de obiectivele propuse. De obicei, la debutul activităţii observative, finalităţile au rolul

de a orienta precis atenţia profesorului sau expertului prin desişul de posibile acte de înregistrat. Cumularea datelor înregistrate de profesori, de consilieri sau de alţi experţi ai domeniului psihopedagogic cu cele ale părinţilor va determina realizarea unitară a profilului de dezvoltare a copilului-subiect.

Dintre metodele de cunoaştere a comportamentului copilului angajat în procese de învăţare formală, alături de convorbire şi testare, observarea deţine un loc recunoscut pentru eficacitatea ei.

Observarea este „una dintre metodele de cunoaştere a personalităţii umane care constă în consemnarea metodică, fidelă şi intenţionată a diferitelor manifestări de comportament individual sau colectiv, aşa cum se prezintă ele în fluxul lor natural de manifestare" (Holban, 1978). În ipostaza menţionată, observarea presupune şi asigură colectarea unor informaţii (reale şi detaliate) cu privire la un individ (identificat de obicei prin sintagma *copil-subiect*), neintervenţional sau cu o intervenţie minimă în activitatea acestuia, astfel încât comportamentul său să poată fi analizat cât mai complet şi mai autentic. Două dintre cele mai importante elemente acţionale ale unei bune observări sunt : a) *colectarea* (corectă) a datelor şi b) *interpretarea* rezultatelor acţiunii observative (intenţionate sau neintenţionate) ce valorifică în mod real, educaţional/didactic şi psihologic datele culese. Există chiar situaţii în care profesioniştii implicaţi în această activitate îşi dezvoltă expertiza doar pe una dintre etapele amintite, pentru a asigura calitatea înaltă a ansamblului de procese şi rezultate.

Realizând o sinteză a literaturii de specialitate dedicate acestei teme, se pot delimita următoarele *forme ale observării comportamentului copilului* :

- *observarea directă* ; se derulează în prezenţa observatorului ;
- *observarea participativă* ; observatorul se implică în activităţile propuse copilului-subiect al observării ;
- *observarea continuă* sau *zilnică* ; ea se desfăşoară în timpul activităţilor de învăţare, în pauze, în cadrul activităţilor rutiniere cotidiene, al activităţilor extracurriculare ;
- *observarea selectivă* ; îşi propune obiective specifice ce urmăresc doar un anumit tip de comportament al copilului în cadrul grupului de covârstnici ;
- *observarea sistematică* ; aspectele de conduită propuse spre examinare atentă sunt notate într-o grilă de observare şi interpretate pe o durată mai îndelungată.

Observarea sistematică este însoţită explicit de intenţia înregistrării şi analizei comportamentului copilului ; ea poate oferi informaţii utile cu privire la stările emoţionale, la capacităţile sau aptitudinile vizate şi la efectele acestora asupra prestaţiei individuale (evidenţiind şi o serie de caracteristici care determină într-un fel sau altul performanţa şcolară a copilului : încrederea în sine, capacitatea de a comunica, sociabilitatea, timiditatea, anxietatea, neîncrederea în forţele proprii, adaptabilitatea etc.). Sistematicitatea observării solicită de regulă folosirea unor ansambluri pregândite/predeterminate de aspecte/repere/elemente de care se va ţine cont ; ele sunt integrate în diferite instrumente/grile. Exemplificăm mai jos comportamentele ce pot fi incluse într-o grilă de înregistrare a comportamentului copiilor în cadrul unor activităţi de grup, menţionând detaliile pentru fiecare nivel şi modalitatea de a valorifica individual acest instrument (adaptare după http : //www.alsdgc.ro/userfiles/proiecte%20actiune-cercetare2.pdf) :

Organizarea învăţării

Fiecare copil identifică datele situaţiei-problemă oferite spre studiu, fiecare defineşte sarcinile de lucru şi schiţează abordări de lucru.
Unii copii identifică datele problemei şi definesc sarcinile de lucru (nominalizare).
Unii copii definesc sarcinile de lucru (nominalizare).

Căutarea informaţiilor

Fiecare copil pune întrebări, caută date corespunzătoare subiectului, cere clarificări.
Unii copii pun întrebări adesea şi caută date corespunzătoare subiectului (nominalizare).
Unii copii caută, dar nu întotdeauna, date corespunzătoare subiectului şi, eventual, pun întrebări (nominalizare).

Asumarea rolurilor

Fiecare copil îşi asumă cu responsabilitate rolul în grup.
Unii copii îşi asumă rolul în grup (nominalizare).
Puţini copii îşi asumă rolul în grup (nominalizare).

Rezolvarea problemelor

Toţi se implică activ în grup pentru rezolvarea problemelor.
Caută soluţii alternative şi stimulează munca diferenţiată în cadrul grupului.
Ajută grupul în luarea deciziilor corecte.
Unii copii oferă sugestii pentru rezolvarea problemelor (nominalizare).
Unii ajută grupul să ia decizii (nominalizare).
Unii oferă doar câteodată sugestii pentru rezolvarea problemelor. Câteodată ajută grupul să ia decizii (nominalizare).

Cooperarea

Toţi împărtăşesc multe idei şi contribuie cu informaţii adecvate la subiect.
Se încurajează între ei ca să îşi expună ideile.
Copiii împărtăşesc idei când li se solicită şi permit şi altora să o facă (nominalizare).
Copiii împărtăşesc idei ocazional, când li se solicită (nominalizare).
Întrerup deseori discuţiile (nominalizare).

Ascultarea activă

Toţi copiii se ascultă între ei şi îi încurajează pe membrii echipei în dezvoltarea ideilor.
Sunt preocupaţi de fiecare dată de ideile lor şi ajută la dezvoltarea lor.
Arată receptivitate faţă de ideile celorlalţi (nominalizare).
Unii se ascultă câteodată (nominalizare).
Câteodată iau în considerare ideile celorlalţi (nominalizare).

Metoda observării este limitată la comportamente vizibile, direct manifestate; de aceea, este important *numai să notăm* în grila sau în fişa de observaţie aceste comportamente, *fără a face judecăţi de valoare*[1]. Practica observaţională continuă şi cea sistematizată (ghidată de obiective precise) vor ajuta profesorii (şi părinţii, dacă le sunt comunicate unele date ale observării comportamentale) să evite erorile în aprecierea şi în educaţia copiilor în general. Concluziile trebuie derivate din datele observate, notate şi interpretate după modele consacrate în practica de specialitate.

Etapele organizării unei activităţi de observare a comportamentului în scop educaţional sunt:

a) *pregătirea în vederea observării*. Ea implică:
   - lansarea unei/unor ipoteze;
   - documentarea;
   - precizarea obiectivului vizat;
   - pregătirea aparatelor şi instrumentelor necesare.
b) *observarea propriu-zisă*. Aceasta presupune respectarea câtorva exigenţe:
   - păstrarea discreţiei; copilul trebuie surprins în modul său natural de manifestare, fără să ştie că este înregistrat sau studiat;
   - notarea imediată a observaţiilor (dar nu în faţa copiilor, nu vizibil);
   - repetarea observărilor pentru confirmări prin alte modalităţi (pentru diminuarea subiectivismului).
c) *prelucrarea şi interpretarea informaţiilor*. Se vor avea în vedere acţiunile indicate mai jos:
   - identificarea elementelor esenţiale, importante pentru scopul propus;
   - identificarea corespondenţelor şi stabilirea relaţiilor cauzale importante;
   - realizarea grafică a modelelor interpretative;
   - formularea concluziilor.

De obicei, metodele de cunoaştere a comportamentului dezvoltă în timp aprecieri ale specialiştilor, seturi de limite sau dezavantaje, ce ţin de diferite etape sau subetape ale realizării efective. Dintre caracteristicile considerate benefice ale observării de tip sistematic, amintim câteva:

- permite urmărirea intenţionată şi înregistrarea diferitelor manifestări comportamentale ale copilului şi a contextului acestora;
- se articulează cu alte resurse (extinse) de cunoaştere a comportamentului copilului; dincolo de activitatea strict la clasă, observarea sistematică dezvăluie tipul şi nivelul motivaţiei pentru studiu, potenţialul educatului raportat la cerinţele spaţiului educaţional;
- spre deosebire de toate celelalte metode, observarea evidenţiază direct interesul şi atitudinile copilului faţă de învăţare (la clasă, în timpul rutinelor – ca învăţare socială etc.);

1. De exemplu, consemnarea „vorbeşte mult vociferând în timpul activităţii" nu va determina concluzia că elevul „nu ştie sau nu poate să comunice cu ceilalţi". Este posibil ca în acea situaţie copilul să fi fost surescitat sau supărat. Notarea comportamentului contribuie însă la urmărirea evoluţiei anumitor aspecte particulare, pentru a vedea dacă reprezintă o obişnuinţă sau doar ceva trecător.

- poate fi derulată atât ca metodă de sine stătătoare, cât şi ca etapă în cadrul altor metode de cunoaştere psihopedagogică;
- este o metodă de cunoaştere deosebit de practică în situaţia în care obiectivul fixat vizează nu numai abilităţile motrice, ci şi obiceiurile şi personalitatea elevului, atitudinile şi comportamentul social;
- este utilă pentru a completa aprecierile de tip evaluativ şcolar (evaluarea scrisă sau cea orală furnizează informaţii incomplete asupra comportamentelor şi atitudinilor legate de învăţare);
- deoarece obiectul observării constă în comportamente sau realităţi educaţionale complexe, ea implică o derulare temporală semnificativă care, la rândul ei, presupune existenţa unor etape şi subetape şi a unui plan de desfăşurare.

Înregistrarea unui eveniment sau a unui comportament se realizează de obicei cu ajutorul unei *grile de observare* (sau *protocol de observare*) ce oferă un cadru de sistematizare a obiectivelor urmărite. Astfel, pe baza comportamentului observat, ne putem forma o opinie despre dezvoltarea psihică/cognitivă atitudinală a copilului. Având în vedere că într-o singură sesiune de observare nu poate fi urmărit comportamentul integral al copilului, este necesar să se stabilească în prealabil un singur aspect sau un set corelativ de atitudini şi comportamente care să fie urmărite într-o sesiune specifică. Un mod facil de lucru constă în înregistrarea şi notarea comportamentelor specifice ce apar în perioada de observare sub forma unor indicatori comportamentali. În categoria *indicatori comportamentali* se vor înregistra descrieri ale comportamentelor particulare ale copilului (de exemplu, „vorbeşte neîntrebat", „pune întrebări" etc). Este recomandabil ca înregistrările profesorului (sau ale părintelui la indicaţia educatorului) să fie (comportamente observate) cât mai concrete, pentru ca ulterior să fie grupate[2].

După fiecare acţiune observativă se pot nota diverse comentarii, acestea fiind de mare ajutor în interpretarea finală a unui comportament. Se utilizează în acest sens fişe sau tabele: tabele de observare liberă şi de notare a comportamentelor unui copil (fără a le delimita în funcţie de anumite aspecte urmărite) şi tabele de înregistrare de tip protocol ce pot fi structurate în funcţie de nivelul detaliilor urmărite. Pentru prima categorie de instrumente, indicăm mai jos câteva exemple:

1.

Comportament	Dată	Comentarii /interpretare

2.

Comportament	Dată	Frecvenţă	Durată	Intensitate	Context

3.

Domeniu de dezvoltare	Comportament	Dată

2. Un exemplu de indicator comportamental adecvat este „are înclinaţii pentru interpretare muzicală", sub care vor apărea înregistrările concrete: „cunoaşte notele muzicale", „interpretează corect gama do major", „nu falsează în interpretarea individuală a cântecului" etc.

Pentru a doua categorie de instrumente, oferim mai jos un exemplu.

Protocol de observare şi interpretarea simplă a comportamentului preşcolarului în activităţi de învăţare	
Copil-subiect	
Condiţiile de spaţiu	*Condiţiile de timp*
Grădiniţa .... Localitatea .... Judeţul	Data .... Activitatea .... Intervalul orar ....
Datele de observaţie	*Interpretarea datelor*
• Este punctual. A sosit printre primii copii în sală şi îşi ocupă locul, aşteptând liniştit începerea lecţiei. • Îşi pregăteşte cu grijă materiale, rechizite, aranjându-le ordonat, nefolosindu-le efectiv. • Ţinuta vestimentară este curată, ordonată. • Este prietenos cu ceilalţi colegi, răspunde prompt la întrebările adresate lui, îi ajută pe colegi neselectiv să îşi pună hainele în cuier, să îşi ordoneze lucrurile. • Postura generală este tonică, dinamică. • În timpul activităţii stă liniştit pe scăunel, ascultând indicaţiile/sarcinile educatorului, nu deranjează cu întrebări inoportune sau cu alte aspecte care nu ţin de activitatea de învăţare. • Este activ pe parcursul întregii activităţi didactice, răspunde prompt la cerinţe şi sarcini. • Răspunsurile pe care le dă sunt formulate în propoziţii (dezvoltate); are un vocabular bogat, variat, cu termeni adecvaţi pentru răspunsurile cerute. • Vorbeşte cursiv, fluent, fără pauze în exprimare. • Răspunsurile la întrebări sunt elaborate, gândite, argumentate. • Răspunde pe un ton civilizat atât adulţilor, cât şi colegilor. • Reţine cu uşurinţă sarcinile de lucru, ideile prezentate, respectă ordinea adresării răspunsurilor. • Este atent în permanenţă la ceea ce se discută în jur, la răspunsurile care se dau în clasă şi la educator. • Are o participare activă la activitate, dorind mereu să dea şi alte exemple sau să spună şi alte propoziţii legate de lecţie. • Cere informaţii suplimentare asupra unor idei. • Îşi rezolvă singur, corect sarcinile de lucru, fără să ceară ajutor şi fără să renunţe la îndeplinirea sarcinii. • Caută să îşi impună părerea numai după ce îi ascultă şi pe ceilalţi colegi, fiind foarte sigur pe răspunsuri. • Caută să se remarce în faţa colegilor, a educatorului, agreând aprecierile pe care le primeşte atunci când răspunde. • Este o fire veselă, sociabilă, caută grupul, dar nu se lasă condus de opiniile lui.	• Punctual, ordonat, respectă normele, disciplinat. • Simte nevoia de ordine în toate: îmbrăcăminte, rechizite, activităţi. • Capacitate mare de organizare. • Grad mare de sociabilitate. • Atenţie stabilă, capacitate mare de concentrare. • Nivel cognitiv adecvat vârstei, angajare, activism, dorinţă de autoafirmare. • Limbaj bogat, expresiv, fluenţă a vorbirii. • Prelucrare complexă a informaţiilor. • Respect faţă de grup. • Rapiditate a întipăririi informaţiilor. • Atenţie stabilă şi distributivă. • Autoafirmare, activism, dinamism. • Curiozitate mare, interes crescut. • Independenţă în rezolvarea sarcinilor, siguranţă de sine. • Încredere mare în forţele proprii, stăpânire de sine. • Încredere, stimă de sine, autoafirmare. • Grad mare de sociabilitate, siguranţă şi independenţă.

Pentru că în activitatea la clasă adesea sunt şi copii care au dificultăţi de concentrare a atenţiei, profesorul poate fi preocupat în cadrul activităţii observative periodice să verifice modul în care aceştia participă la activitatea desfăşurată şi îşi asumă sarcinile de lucru. Iată un exemplu de fişă de observaţie individuală simplă a elevilor cu dificultăţi de concentrare:

Nr. crt.	*Atitudine*	*Scala cu distribuire de puncte*				*Atitudine*
		10 p	*8 p*	*6 p*	*4 p*	
1.	Disciplinat					Indisciplinat
2.	Cu iniţiativă					Lipsit de iniţiativă
3.	Interesat de sarcină					Lipsit de interes pentru sarcină
4.	Implicat în activitatea grupului					Indiferent la activitatea grupului
5.	Se concentrează permanent pe sarcina de lucru					Abandonează sarcina de lucru
6.	Dă răspunsuri corecte					Dă răspunsuri greşite
7.	Atacă rolul de lider					Nu este atras de roluri de grup

Instrumentele de înregistrare şi de sistematizare cel mai frecvent utilizate sunt: grila de apreciere, fişa de evaluare/caracterizare psihopedagogică, lista de control/verificare, scala de clasificare. La acestea se adaugă metode alternative ce comportă exigenţe, avantaje şi limite ca orice tehnică sau instrument utilizat pentru cunoaşterea comportamentului copilului: *jurnalul*, *înregistrarea anecdotică*, *înregistrare de eveniment*, *checklist*, *studiu longitudinal pe copil-subiect*, *înregistrări multimedia cu acordul părinţilor* (*cf.* Harding şi Meldon-Smith, 1999, 53-74). Ele sunt efectul benefic al derulării unor proiecte experimentale ce şi-au dovedit eficacitatea prin rezultatele lor, fiind consemnate în lucrări de tip raport-proiect sau ghiduri.

Pentru o informare suplimentară, menţionăm câteva dintre tehnicile de înregistare şi de apreciere a comportamentului moral-civic, a atitudinilor relative acestuia (exemple de bune practici) pentru preşcolari. Doar ordonând şi interpretând apreciativ aceste colecţii obţinem date noi despre comportamentul copilului şi despre cât de observabil a fost acesta la momentul practicării şi aprecierii evaluative didactice.

a) *Buzunare cu laude*: un buzunar din hârtie confecţionat la abilităţi practice, în care elevii primesc bileţele cu laude de la colegi, profesori şi părinţi în urma observării sistematice a comportamentului lor civic.
b) *Calendarul cu abţibilduri*: în fiecare zi, elevii primesc abţibilduri cu albinuţe pentru diverse comportamente propuse spre exersare într-o săptămână (de exemplu, menţinerea ordinii şi a curăţeniei în clasă).
c) *Diplome de merit* pentru actele de generozitate.
d) *Mici daruri* ce recompensează activitatea moral-civică a copiilor.

Tehnicile de interpretare a datelor colectate în cadrul unei observări sistematice sunt de asemenea variate, de la analize statistice şi/sau calitative (de la cele mai simple, de tip ordonare cluster şi ierarhizare pe baza frecvenţelor) până la indicarea şi descrierea detaliată a unor elemente stabile de comportament dezvoltat (de exemplu, cel de tip pasiune).

Trebuie să precizăm şi că adesea rapoartele sunt însoţite de formule de organizare grafică a rezultatelor concluzive.

Ca orice altă metodă de colectare de date şi de apreciere, observarea are atât *avantaje*, cât şi *limite* ce ţin de resurse, de conţinut ş.a. Sistematizăm în direcţie dihotomică, simplificat, aceste aspecte:

Avantaje	*Dezavantaje*
• surprinderea fenomenelor psihopedagogice în modul lor natural de manifestare; • accesul la informaţii precise şi detaliate; • înregistrarea cu precizie a antecedentelor şi consecinţelor unui comportament; • facilitarea aprecierii corecte a unui comportament din activitatea cotidiană.	• marea sursă de eroare în informaţiile obţinute prin observare o constituie *lipsa obiectivităţii observatorului* (D. Morissette); • adesea necesită timp, atât pentru organizarea cadrului adecvat, cât şi pentru observaţia propriu-zisă; • este limitată la comportamente direct observabile.

28.3. Principiile activităţii de observare a copilului

În vederea asigurării autenticităţii datelor procurate prin observare, s-au structurat câteva *principii* importante. Urmând referinţele propuse de Jacqueline Harding şi Liz Meldon-Smith (1999), aceste principii ar putea fi, în opinia noastră, următoarele:

- *egalitatea ca oportunitate în învăţare în dezvoltarea copilului*, în general, presupune ca observatorul să nu discrimineze în funcţie de elementele cunoscute deja despre familia copilului, valorile şi credinţele acesteia. Oportunităţile egale de dezvoltare sunt invocate de multă vreme în pedagogie. Este un imperativ nediscriminarea pe considerente de rasă, gen, clasă socială, dizabilitate, status marital al părinţilor, orientare sexuală sau confesiune religioasă. Acest principiu presupune (pentru coerenţa realizării observării) conceptele (şi atitudinile aferente) de *obiectivitate* şi *neutralitate*;
- *confidenţialitatea* asupra datelor obţinute (despre comportamentul unui copil şi despre familia acestuia) este unul dintre principiile de factură etică, în primul rând, ce determină grija pentru valorificarea acestora cu discernământ şi responsabilitate;
- *implicarea părinţilor* poate fi uneori salvatoare pentru interpretarea corectă a unor date înregistrate direct de un observator neutru; fiind mai profund implicaţi în derularea unora dintre activităţile cotidiene ale copilului, părinţii pot aduce un plus de sensuri în înţelegerea conţinutului unei observări;
- *implicarea copilului* adesea se aliniază sub acelaşi scop, cel al determinărilor complete şi autentice ale datelor observării. După vârsta de 2 ani, conform psihologilor, copilul este mai mult decât încântat să participe la evaluarea/valorizarea/comentarea propriilor achiziţii;
- *atitudinea pozitivă*. Orientarea spre ceea ce poate face copilul, şi nu spre achiziţiile neatinse de acesta, spre comportamentele dezvoltate, şi nu spre cele ratate este un principiu ce poate determina acurateţea observării. Atitudinea de deschidere devine o cale de încurajare în implicarea efectivă a educatorului pe parcursul intervenţiilor sale atunci când sprijină învăţarea individualizată. Centrarea pe punctele tari din evoluţia unui copil, şi nu pe cele slabe va proiecta o poziţie etic pozitivă a educatorului:

nereuşitele eventuale vor fi considerate de fapt puncte de plecare spre noi încercări şi achiziţii ; o situaţie-problemă nerezolvată este o oportunitate pentru o nouă secvenţă de învăţare, în care copilul nu porneşte fiind privit ca dezavantajat, ci egal cu colegii săi ;

- *grija pentru calitatea observării* este esenţială pentru dobândirea unei perspective holistice, coerente asupra evoluţiilor unui copil. Această sintagmă se referă concret la atitudinea de observator realist, atent la întregul comportament al copilului ; se va observa „un întreg", ceea ce va oferi oportunitatea unor corelaţii corecte între datele înregistrate. Este obligatoriu să avem mereu în vedere şi să completăm o coloană a observaţiilor atunci când ne propunem o activitate de observare sistematică sau cotidiană. Copilul este un întreg, iar observatorul, chiar dacă şi-a fixat un scop precis, trebuie să înregistreze orice modificare comportamentală (trăiri afectiv-motivaţionale, atitudini, elemente de sănătate biologică şi fiziologică, orice proces prin care subiectul său învaţă sau are achiziţii/creşteri fizice, intelectuale, lingvistice, sociale, emoţionale). Acelaşi principiu ne întăreşte ideea unui continuum în derularea acestei activităţi în beneficiul copilului, înregistrările putând fi revizuite, completate şi devenind o bază utilă în consilierea individului pe parcursul procesului complex de învăţare (Stan, 2014, 53-54).

Merită să precizăm şi faptul că *principiile eficacităţii* în observarea comportamentului copilului sunt precizate în literatura pedagogică sub diverse forme. În 1996, C. Nutbrown le corela cu activitatea de evaluare a comportamentului, considerând observarea o metodă fundamentală de cunoaştere neintervenţională a modificărilor determinate de procesul învăţării (conform teoriei piagetiene) ; iată-le cu câteva completări ale noastre :

a) *claritatea finalităţii observării* – corespunzătoare fixării corecte a scopului acestei activităţi implicite intervenţiei educative ; sunt instrumentele selectate sau construite corect, astfel încât să determine observarea autentică?
b) *corelarea instrumentelor cu finalitatea* – principiul determină gradul în care formele şi instrumentele observării sunt direct relaţionate cu ceea ce îşi propune observatorul să achiziţioneze ca informaţie ;
c) *autenticitate* – sarcinile procesului de observare sunt corelate direct cu modul în care copilul acţionează sau învaţă, astfel încât să valideze înregistrarea unor date reale, nedistorsionate sau provocate eronat? (*cf.* Nutbrown, 1996, 34).

28.4. Implicaţii pentru profesori şi părinţi

Indiferent cine observă efectiv comportamentul copilului, utilitatea rezultatelor acestei activităţi nu mai trebuie argumentată. A provoca sensul corect al unei dezvoltări implică o cunoaştere prealabilă a predispoziţiilor native şi a rezultatelor deja trecute în listele de achiziţii (cunoştinţe, deprinderi şi priceperi, atitudini, motivaţii, comportamente). Astfel, comunicarea între profesori şi familie devine o dimensiune ce condiţionează tot mai mult reuşita şcolară a unui copil. Educatorii profesionişti îndeplinesc sarcinile de cunoaştere a copilului pe care îl sprijină în evoluţie şi au pregătire specifică. Din acest motiv, sunt mai responsabilizaţi asupra efectelor muncii lor. Părinţii devin parteneri ai şcolii şi astfel primesc o consiliere profesionistă şi orientată punctual pe nevoile copiilor în ceea ce

priveşte îndeplinirea cât mai adecvată şi mai autentică a rolurilor lor parentale. Obiectivele educaţiei în familie nu fac obiectul capitolului nostru, dar în acest context trebuie să amintim cel puţin dimensiunea referitoare la *protecţie*, *securitate* şi *dezvoltare afectivă* pe care membrii acesteia sunt chemaţi să o exerseze cu fiecare dintre copii în corelaţie cu constelaţia raporturilor interumane posibile. Acesta este cadrul în care individul îşi dezvoltă corespunzător întregul potenţial, cadru despre care amintea şi Adler atunci când invoca de fapt relaţionarea puternică între cele două instituţii de educaţie, şcoala şi familia: „Organul psihic rezultă dintr-o substanţă funcţională înnăscută, spirituală şi corporală... dezvoltarea sa are loc în întregime în condiţii sociale, ceea ce înseamnă că atât cerinţele organismului, cât şi acelea ale societăţii omeneşti trebuie să îşi găsească satisfacerea. Acesta este cadrul în care se dezvoltă şi de care depinde evoluţia sa" (Adler, 1991, 209).

Cunoaşterea modelelor teoretice specifice fiecărei vârste din ontologia umană nu este o condiţie suficientă pentru a determina o intervenţie educaţională benefică individualizată. De aceea, a observa şi a cerceta comportamentul individului în manifestările sale specifice sunt obiective esenţiale ale heteroeducaţiei. Orice intervenţie va avea succes dacă este construită drept provocare sau răspuns la elemente manifeste de conduită şi comportament; observarea devine una dintre acţiunile obligatoriu de realizat de un educator (profesionist sau părinte/tutore), ceea ce ridică firesc cerinţe legate de pregătirea corectă din perspectiva competenţelor specifice şi a eticii sociale şi profesionale.

Referinţe bibliografice

Adler, A. (1991). *Cunoaşterea omului*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică.

Bruce, T. (1987). *Early Childhood Education*. Londra: Hodder & Stoughton.

Bruce, T. (1992). Children, Adults and Blockplay. In P. Gura (Ed.), *Exploring Learning – Young Children and Blockplay*. Londra: Paul Chapman Publishing.

Cristea, S. (1991). Fişa şcolară. *Revista de pedagogie*, 2.

Gardner, H. (2005). *Mintea disciplinată. Educaţia pe care o merită orice copil, dincolo de informaţii şi teste standardizate*. Bucureşti: Sigma.

Granici, L. (2010). *Educaţia prin joc*. Chişinău: Epigraf.

Harding, J., & Meldon-Smith, L. (1999). *How to Make Observations and Assessments* (ed. a IV-a). Londra: Hodder & Stoughton.

Hayes, D. (1999). *Foundations of Primary Teaching* (ed. a II-a). Londra: David Fulton Publishers.

Holban, I. (coord.) (1978). *Cunoaşterea elevului. O sinteză a metodelor*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Lindon, J. (2007). *Understanding Children and Young People*. Londra: Hodder Adler Publisher.

Nutbrown, C. (1996). *Respectful Educators – Capable Learner: Children's Rights and Early Education*. Londra: Paul Chapman Publishing.

Nutbrown, C. (1999). *Threads of Thinking. Young Children Learning and the Role of Early Education* (ed. a II-a). Londra: Paul Chapman Publishing.

Roberts, R. (1995). *Self-esteem and Succesful Early Learning*. Londra: Hodder & Stoughton.

Schulman Kolumbus, E. (2008). *Didactică preşcolară* (ed. a III-a). Bucureşti: V and I Integral.

Stan, L. (2014). *Pedagogia preşcolarităţii şi şcolarităţii mici*. Iaşi: Polirom.

Wild, M., & Mitchell, H. (Eds.) (2007). *Early Childhood Studies*. Exeter: Reflective Reader, Learning Matters Ltd.

Williams, K., & Gardner, R. (1993). *Caring for Children*. Londra: Pitman Publishing.

***, http://www.alsdgc.ro/userfiles/proiecte%20actiune-cercetare2.pdf.

***, http://www.learningmatters.co.uk.

Capitolul 29

Grija pentru copil – imperativ deontologic prioritar

Liliana Stan, Roxana Ghiaţău***

29.1. Etica educaţiei timpurii

Multiplicarea spectaculoasă a lumii profesiilor cunoscută în decursul istoriei umanităţii (cu anvergură unică în ultimul secol pe fondul exploziei mass-mediei, a utilizării calculatorului, internetului şi a tuturor categoriilor de gadgeturi, cel puţin) face să nu mai fie o surpriză pentru nimeni faptul că, odată cu configurarea unei noi manifestări profesionale, agenţii ei caută să precizeze cât mai clar normativitatea morală angajată specific în propria arie de funcţionare şi în intersectările cu alte profesii sau cu ansamblul social din care face parte. Fiecare profesie este determinată socioexistenţial, generând nevoia de legitimare morală şi de delimitare a specificului angajamentului moral al celor care o practică. În aceste condiţii, tot mai multe profesii îşi asociază sfera de manifestare cu reperele unor coduri etice sau deontologice proprii.

Interacţiunile inevitabile ale adulţilor din mediul familial (părinţi mai cu seamă) şi din mediul extrafamilial (educatori, personal medical, asistenţial etc.) cu copiii mici solicită punerea în discuţie a rigorilor, exigenţelor, normelor multiple pe care primii trebuie să le materializeze constant pentru a favoriza creşterea şi dezvoltarea timpurie optimă a minorilor. Dintre acestea, ansamblul expectanţelor normative morale este invocat în mod distinct, ceea ce duce la instituirea unei morale delimitate explicit pentru sfera educaţiei în general, dar şi a educaţiei timpurii, mai cu seamă în condiţiile în care formarea are loc în cadrul şi prin intermediul unor instituţii specializate în realizarea acestui demers (creşe, grădiniţe, centre de zi etc.).

Problemele etice din sfera educaţiei şi a învăţământului au fost ignorate mult timp, aspect recunoscut explicit în literatura de specialitate şi argumentat, între altele, prin existenţa unui număr relativ mic de studii empirice în domeniu. Mai mult, majoritatea profesorilor îşi încep cariera didactică având puţine noţiuni de etică ce sunt asimilate cel mai frecvent tangenţial, în activităţile de învăţare de la disciplinele socioumane (din liceu sau/şi facultate). Cursurile de etică şi de deontologie profesională contextualizate domeniului

* Profesor universitar doctor, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi.

** Lector universitar doctor, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Departamentul de Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi.

formării nu fac parte din planul de învăţământ al formării iniţiale a educatorilor (cel puţin aşa stau lucrurile în România), astfel încât modul de gestionare a problemelor cu dimensiune morală în general şi a dilemelor etice în particular întâlnite în grupurile de copii, în relaţia cadre didactice – părinţi, între cadrele didactice rămâne la nivelul bunului-simţ. Acţiunea profesorilor se bazează de cele mai multe ori pe normele morale asimilate în familie, la biserică sau pe ceea ce consideră *ei* a fi „bine", dar în mod intuitiv are ca temei „morala personală" a cadrului didactic, codurile „nescrise" ale vieţii comunitare/societale şi aceasta în condiţiile în care morala privată şi morala şcolii nu se confundă. În particular, regulile spaţiului educativ formal nu se suprapun cu normele din spaţiul privat; creşa sau grădiniţa, şcoala (primară şi gimnazială) sau liceul, nu mai puţin universitatea, nu pot fi asimilate unor spaţii oarecare. Când educatorii se raportează la problemele reale pe care le întâlnesc, constată că este nevoie de mai mult decât o percepţie individuală/singulară asupra problemelor morale. Desigur, valorile personale (inclusiv cele morale) sunt absolut necesare exercitării rolului profesional, dar nu şi suficiente întotdeauna sau în fiecare caz întâlnit pentru a lua decizii corecte, adevărate, eficiente.

În lipsa unei pregătiri etice adecvate, educatorii au „un nivel de înţelegere prediscursiv şi prereflectiv" (Nash, 1991, 164) valabil persistent inclusiv atunci când, la un moment dat, se elaborează coduri scrise oficiale. În România, de exemplu, există Codul de etică pentru învăţământul preuniversitar (http://www.didactic.ro/materiale/codul-de-etica-pentru-invatamantul-preuniversitar), un document ce vizează etica profesiei în general, dar nu şi diferitele paliere ale exercitării rolului profesional (cum ar fi, pentru ceea ce ne interesează în contextul analizei prezente, etica educaţiei timpurii, având în vedere că vârsta mică are cerinţe educaţionale specifice). Aşadar, profesionalismul cadrului didactic înseamnă depăşirea modurilor cotidiene de raportare la cel educat şi la ceilalţi actori ai educaţiei, inclusiv prin prisma abordării problemelor morale sau cu dimensiune morală. Complexitatea statutului educatorului (pusă în discuţie atât de mult, de altfel) trebuie evidenţiată şi prin includerea componentei care ţine de statutul moral al acestuia, şi nu doar de statutul profesional-ştiinţific, psihopedagogic şi psihosocial (Mitrofan, 1988).

Punând în discuţie aspectele vieţii curente, etica este o problemă foarte practică (Dahlberg şi Moss, 2005, 65). Tocmai de aceea etica educaţiei în general şi mai ales etica educaţiei timpurii trebuie să fundamenteze politicile şi practicile educaţiei timpurii. *Structurarea eticii educaţiei timpurii* (ca univers comprehensiv de sine stătător prin intermediul unui demers discursiv şi reflexiv) contribuie esenţial la conturarea identităţii profesionale a celor care lucrează cu copiii de vârstă mică. Ea le poate aduce celor implicaţi în activităţi cu copiii în primii lor ani de viaţă beneficii în mai multe direcţii:

- Deoarece situaţiile cu care se confruntă cadrele didactice şi ceilalţi specialişti nu vor mai fi abordate numai din perspectiva moralei cotidiene, a bunului-simţ (presupus), ci potrivit unor norme recunoscute de comunitatea profesională, etica/deontologia educaţiei timpurii va favoriza fortificarea interioară a acestora, dobândirea încrederii în forţele proprii.
- Prin definirea rolurilor şi responsabilităţilor educatorilor, a datoriilor/obligaţiilor şi a constrângerilor exercitării sarcinilor profesionale, etica/deontologia educaţiei timpurii va procura un suport motivaţional moral suplimentar pentru cariera didactică.
- Un conţinut atent decantat, consistent şi reprezentativ pentru activităţile educative desfăşurate cu copiii de vârstă mică poate deveni un reper în configurarea eticilor adecvate pentru alte categorii profesionale cu responsabilităţi în creşterea şi dezvoltarea celor mici.

În prezent, în multe ţări ale lumii sunt configurate cadre normative etice/deontologice deosebit de valoroase pentru profesioniştii implicaţi în educaţia timpurie. De exemplu, The National Association for the Education of Young Children (NAEYC) din SUA a adoptat (în 2005, cu revizuire în 2011 ; https : //www.naeyc.org/store/node/450) un cod (devenit celebru) structurat în trei părţi ce sintetizează *valorile-nucleu* care dau substanţa morală a abordării activităţilor cu copiii de vârstă mică, *principiile* care se cer respectate pentru eficientizarea intervenţiei timpurii şi *practicile* exemplare dezirabile/ideale ce trebuie să constituie repere ale acţiunii cotidiene.

Valorile sintetizate în codul citat se referă la :

- aprecierea copilăriei ca etapă unică a dezvoltării umane, ca interval cu valoare deosebită pentru devenirea umană ;
- cunoaşterea dezvoltării copilului ca bază pentru activitatea educativă cu acesta ;
- aprecierea legăturilor strânse dintre copil şi familia lui şi a sprijinului (indiferent de natura şi originea lui) acordat copilului ;
- recunoaşterea faptului că preşcolarii sunt înţeleşi şi sprijiniţi optim în contextul familiei, comunităţii şi societăţii de provenienţă sau al culturii din care fac parte ;
- respectarea demnităţii, valorii şi unicităţii fiecărei persoane cu care se confruntă profesionistul educaţiei timpurii (copil, membru al familiei, coleg).

Principiile activităţii cu copiii mici se polarizează în jurul unei cerinţe fundamentale sau prioritare faţă de celelalte ; „mai presus de toate", se precizează în cod, *nu se va face rău copiilor*. Vor fi cu stricteţe evitate/interzise (şi sancţionate în caz de încălcare) actele care dovedesc lipsă de respect pentru copil, manifestările degradante, periculoase, de intimidare, de exploatare a copiilor, acţiunile care duc la deteriorarea normalităţii emoţionale sau fizice a celor mici. Responsabilităţile asumate prin rolul de cadru didactic implicat în educaţia timpurie derivă în întregime din substanţa principiului arătat.

Practicile exemplare/ideale ce trebuie urmărite de profesioniştii domeniului sunt evidenţiate prin prisma capacităţii reflexive a practicienilor. Aceştia ar trebui să dovedească în interacţiunea cu copiii :

- familiarizarea cu cunoştinţele/informaţiile esenţiale despre sistemul de educaţie timpurie, implicit, actualizarea lor prin intermediul sistemului de formare continuă ;
- recunoaşterea şi respectarea unicităţii şi potenţialului fiecărui copil ;
- respectarea demnităţii fiecărei familii, cu obiceiurile şi credinţele, cu limba şi cultura ei ;
- stabilirea şi menţinerea relaţiilor de respect, de încredere şi de cooperare cu colegii ;
- crearea unui climat de încredere şi de deschidere/sinceritate/onestitate în colectivul de educatori (motivaţi să vorbească şi să acţioneze în interesul copiilor şi al familiilor acestora).

Există prejudecata că este mai uşor să faci acţiuni educative, să comunici/să le predai copiilor de vârstă mică mai ales pentru că bagajul de conţinuturi formative (inclusiv cunoştinte) vehiculat între educator şi copil este mult mai mic şi se plasează la nivelul unor mesaje elementare (Stan, 2014, 128). Dimpotrivă, studiile de specialitate atestă că, cu cât vârsta educatului este mai mică, cu atât problemele (dincolo de conţinuturi, de mesaje) pot fi mai complicate, că etapa micii copilării (extrem de importantă în devenirea umană, cum dovedesc specialiştii în psihologia dezvoltării) necesită abordări profesioniste.

Din acest motiv, vârsta mică este provocatoare şi ca subiect al eticii. Dacă (de multe ori) etica (inclusiv studiul ei) se edifică sau se instituie la vârsta adultă, copilăria poate fi punctul focal nou ce trebuie luat în considerare pentru înţelegerea eticii (Wall, 2010).

29.2. Concepte etice fundamentale

Dincolo de veridicitatea şi accesibilitatea evidente ale aserţiunilor anterioare se află un sistem de concepte (invocate consubstanţial) cu o încărcătură ideatică de mare complexitate şi cu o semantică ce se cere a fi utilizată cu acurateţe. De aceea, consideraţiile care urmează sunt structurate în două părţi : prima clarifică succint sensurile/accepţiile conceptelor de *morală*, *moralitate*, *etică/etică profesională*, *deontologie/deontologie profesională* şi *cod etic/deontologic*, iar a doua evidenţiază caracteristicile grijii ca valoare morală fundamentală şi ca imperativ deontologic prioritar în educaţia timpurie.

Morala. În limbajul cotidian şi în cel de specialitate, câteva accepţii ale termenului *morală* trebuie vizate nuanţat (DEX, 1984) :

a) *moral* este *ceea ce vizează activitatea psihică* în general ; moralul se opune fizicului sau se deosebeşte de acesta ;
b) *moral* exprimă şi *ceea ce este spiritual*, spre deosebire de ceea ce este material ;
c) *moralul* atribuie apartenenţa unui fapt sau a unei valori la ceea ce este specific moralei, diferenţiindu-se de ceea ce este fie *amoral* (adică neutru sau indiferent din punct de vedere moral), fie *imoral* (cu sensul de negativ din perspectiva valorii morale). Negativitatea valorii morale mai este denumită, deşi mai rar, cu termenul *amoral*, nu doar cu frecventul *imoral*, iar pozitivitatea valorică morală este evidenţiată cu denominativul *moral*.

Cele trei sensuri completează înţelesurile originale indicate în limba latină de substantivul *mos-moris* (ce se referă la *morav/moravuri*) sau de derivatul acestuia *moralis*, având sensul de *morală*. E. Brehier (1922, 473) precizează că Cicero (106-43 î.Hr.), în scrierea sa *De fato* (*Despre destin*), realizează o adevărată inovaţie lingvistică ; în urmă cu două milenii, Cicero înlocuieşte în limba latină expresia *filosofia moravurilor* cu noţiunea de *morală* (prima nefiind obligatoriu abandonată).

Substanţa moralei este dată de ansamblul valorilor morale, al normelor, principiilor morale şi de idealul moral configurat la un moment istoric determinat la nivelul experienţei umane individuale sau comunitare/sociale. Între valorile morale care sintetizează specificul relaţiilor morale se numără *binele moral* dezirabil şi *răul moral* ce trebuie evitat/combătut/ocolit etc. A indica ce este morala presupune a specifica sensurile binelui şi, respectiv, ale răului moral.

Categoria morală a binelui evidenţiază valorile cu semnificaţie morală determinabile prevalent la nivelul raporturilor interpersonale. Etimologia latină a termenului evocă vocabula *bonum/i* cu sensul de *bine*, *calitate* (*bună*), *virtute*, *folos*, *bunuri* etc. Cu acelaşi termen se vehiculează atât accepţia metafizică, cât şi cea axiologică ; „metafizic, el apare ca determinant într-o ordine a raporturilor omului cu universul cauzal şi acţional ; axiologic, ca valoare de sinteză în ordinea valorilor" (Grigoraş, 1999, 80). Deoarece acelaşi

termen cumulează mai multe accepţii (general axiologice şi morale), discursul filosofiei morale are de depăşit în prezent încă multe bariere explicative. De asemenea, complexitatea cadrului de instituire şi de funcţionare a binelui (ca şi a răului moral) justifică marele interes teoretic pentru aceste noţiuni. Marii cugetători ai tuturor timpurilor (Platon, Aristotel, teologii creştini, Kant, Hegel, Moore ş.a.) i-au acordat spaţii speciale de analiză. Din vasta arie a contribuţiilor existente vom reţine în manieră enunţiativă accepţiile foarte diferite date binelui moral. Binele moral se constituie şi se afirmă prin intermediul uneia sau mai multor valori ; de aceea, el este asimilat cu numeroase variante axiologice. Mai concret, binele poate lua înfăţişarea *cunoaşterii* dobândite de om (Socrate, F. Bacon), *conformităţii cu propria natură* (R. Descartes), *fericirii umane* procurate de-a lungul vieţii (Aristotel, Epicur, I. Kant), *plăcerii* determinate de un anumit mod de viaţă (Epicur), *credinţei în Dumnezeu şi iubirii pentru Dumnezeu* (teologii creştini), *utilităţii* asigurate de alegerea unor acte/fapte morale, *virtuţii* atinse în conduita interpersonală (Seneca), *puterii* exercitate asupra semenilor (F. Nietzsche), *ordinii sociale* existente la un moment dat (H. Spencer), *adaptării* la un mediu sau la un context existenţial (H. Spencer), *generozităţii*, *prieteniei*, *omeniei*, *dreptăţii*, *altruismului* ş.a.m.d.

Accepţia morală a răului este desemnată prin termenul *malum/i*, care înseamnă *boală*, *defect*, *rău* sau *nenorocire*. Răul poate fi săvârşit de oamenii răutăcioşi (ceea ce face ca el să apară ca răutate), dar şi de cei catalogaţi ca fiind buni, atunci când creează suferinţă, tulburare, insatisfacţii, disfuncţii etc. Răul moral se configurează la nivelul conduitei umane şi apare ca atitudine în „dezacord cu valorile ori cu exigenţele morale, cu interesele sau aspiraţiile legitime" ale semenilor sau ale persoanei care acţionează (Grigoraş, 1999, 96). Dacă generozitatea, prietenia, omenia, dreptatea, altruismul ş.a.m.d. sunt întruchipări ale binelui moral, opusele acestora materializează răul moral ; în circumstanţe particulare, *răul* se manifestă ca zgârcenie (dusă până la avariţie), duşmănie, neomenie, nedreptate etc.

Aşadar, binele şi răul se configurează în viaţa oamenilor în conformitate cu o logică curioasă, surprinsă de cuvintele personajului Medeea din *Metamorfoze* (Ovidiu) : „Văd şi aprob tot ce este bun, dar nu încetez să mă conduc după ce este mai rău". Natura paradoxală a instituirii binelui şi răului este sugerată convingător şi de versurile din *Faust* : „O parte sunt dintru acea putere/ Ce numai răul îl voieşte,/ Însă mereu creează numai bine" (Goethe). Nivelul conştiinţei morale şi cel al conduitei sunt adesea în raporturi de contrarietate şi cu privire la binele/răul moral ; din păcate, „cunoaşterea valorilor pozitive şi chiar aderarea la ele nu aduc cu sine obligatoriu realizarea lor" (N. Losski).

Moralitatea. În cuplul terminologic *morală-moralitate*, primul denominativ îşi nuanţează mai mult înţelesul, iar al doilea dobândeşte un sens propriu. Prin *morală* se desemnează nivelul distinct a *ceea ce trebuie* să se producă în existenţa persoanelor şi a comunităţilor din punctul de vedere al exigenţei de realizare a binelui şi de evitare a răului. „Ceea ce trebuie" se deosebeşte însă de „ceea ce este", de faptul împlinit, real în viaţa indivizilor sau a grupurilor şi se realizează (sau tinde să se edifice) în temeiul valorificării câtorva criterii de validare a moralei în act. Această ultimă situaţie este indicată de teoria etică prin termenul *moralitate*. Morala are caracter *proiectiv-programator*, iar moralitatea, *moral-practic*.

Trebuie observat însă că, atât în exprimarea curentă, cât şi în cea a specialiştilor domeniului, adeseori termenii sunt substituiţi unul prin celălalt : „Moralitatea reprezintă morala în curs, morala în acţiune şi manifestare efectivă, prin conduită, atitudini, conştiinţă

susţinută de principii morale ; moralitatea este morala ca obiect al respectului efectiv. Se împlineşte prin calităţi morale, prin trăsături de caracter şi, global, sub forma profilului spiritual-moral al omului şi al comunităţilor, cuprinzând şi forma durabilă a moravurilor, esenţiale în continuitatea comunităţilor (etnice, naţionale)", explică profesorul Ioan Grigoraş (1999, 3-4). *Moralitatea* se regăseşte în viaţa morală a oamenilor şi demersurile lor se consumă în viaţa practică, în timp ce *morala* reprezintă nivelul cognitiv-teoretic.

Etica. Limbajul filosofic şi cel uzual integrează în conţinutul lor doi termeni distincţi – *morală* şi *etică* – pentru a identifica aceeaşi realitate socioumană alcătuită din obiceiuri, moravuri, cutume care presupun raportarea la valorile binelui moral (nu ale celui natural, de exemplu) şi ale răului moral, precum şi teoria despre ea. Aşadar, termenii *morală* şi *etică* dispun de anumite trăsături care îi fac „asemănători". Din punctul de vedere al raportării la realitatea morală şi la teoria despre cea dintâi, ambii termeni pot denumi atât aspectul real, cât şi aspectul teoretic. Dar în istoria gândirii etice s-a manifestat o preferinţă mai mare pentru termenul *morală*, pentru a evidenţia latura reală a faptului sau fenomenului moral, şi pentru *etică*, cu intenţia de a numi latura teoretică. În temeiul acestei practici, termenii s-au definit – prin raportare reciprocă – astfel : *etica* este prezentată drept teorie[1] (ştiinţifică sau filosofică) asupra moralei şi moralităţii sau ca morală teoretică (ca reflexie despre realitate), iar *morala* este considerată, la rândul ei, obiect de studiu al eticii.

Aşadar, diferenţa semantică dintre cei doi termeni se instituie tocmai în legătură cu *ireductibilitatea fenomenului moral la teoria despre acesta* sau cu *ireductibilitatea moralei practice la morala teoretică*. Distincţia *realitate morală – teoria despre realitatea morală* a solicitat o nuanţare la nivel lingvistic care s-a produs însă în limitele *aceloraşi doi termeni* menţionaţi (etică şi morală). Astfel a avut loc o „specializare" a întrebuinţării lor, dar nu şi o „recunoaştere universală" a specializării respective. Teoreticienii s-au pus de acord în legătură cu necesitatea principială de a deosebi *realitatea* morală de *teoria* despre aceasta, dar nu au convenit în privinţa noţiunilor potrivite prin care se pot identifica fiecare în parte.

Etica profesională. Etica profesională examinează problemele de ordin moral legate de exercitarea profesiilor. Sfera ei vizează arii acţional-profesionale prestigioase, unanim recunoscute şi profesii de importanţă socioumană mai mică. Ea reprezintă o diviziune a eticii contemporane (alături de metaetică, axiologie morală, etică medicală, bioetică, etica cercetării ştiinţifice, etica economică, politică etc.) a cărei apariţie constituie unul dintre efectele instituirii şi multiplicării profesiilor în planul vieţii sociale (fapt caracteristic mai ales în secolul XX, când ocupaţiile diverse deţinute de oameni s-au transformat în profesii). De fapt, dinamica fenomenului transformării ocupaţiei în profesie arată că activităţile/ocupaţiile umane îndeplinesc sau satisfac anumite exigenţe specifice. H. Gortner

1. Domeniul teoretic care studiază realitatea morală a primit denumiri variate în epoci diferite, la autori diverşi sau în cadrul unor curente importante de gândire (*Teologia morală ortodoxă*, 1979, 7). De exemplu, în filosofia românească veche şi actuală se utilizează predilect termenul *etică*, în filosofia germană şi engleză modernă se invocă formula *filosofie practică* sau *etică*, în filosofia romană antică se vorbeşte despre *filosofie morală*, iar teologii preferă denumiri care includ „morala" (ortodocşii se raportează la morală, la morala creştină sau la teologia morală, romano-catolicii vehiculează expresiile *teologie morală*, *filosofie morală*, dar şi etică, iar protestanţii delimitează *etica creştină*).

(1991, *apud* Miroiu şi Bledea, 2000, 48-49) enunţa între caracteristicile ideale ale profesiilor pe următoarele :

- *cunoaşterea teoretică* a fundamentelor domeniului de exercitare (posibilă prin pregătire îndelungată) ;
- *realizarea anumitor standarde* (stabilite de către corpul profesional) în iniţierea şi în menţinerea/avansarea unei persoane într-un câmp ocupaţional determinat ;
- *eliminarea din comunitatea profesională*, implicit retragerea dreptului de practică (ca măsură de pedepsire) în cazul săvârşirii delictelor profesionale ;
- *satisfacerea unei nevoi sociale* ;
- *legitimarea profesiei de către comunitate* prin faptul că aceasta solicită rezultatele profesionale aferente şi beneficiază de ele ;
- cunoaşterea/acceptarea/respectarea/crearea reglementărilor unui cod etic specific care stipulează ideea *slujirii altruiste a societăţii ca scop central al activităţii profesionale* ;
- *instituirea relaţiilor colegiale* între membrii comunităţii profesionale (monitorizate principial de fiecare membru al grupului) ;
- pregătirea componenţilor grupului profesional pentru ca în situaţii de haos şi catastrofă *să se sacrifice, inclusiv să îşi rişte viaţa.*

M. Lemosse (f.a., 55-56) sintetiza şi alte aspecte drept indicii ale includerii unei ocupaţii în categoria profesii :

- exercitarea unei profesii implică o activitate intelectuală care angajează responsabilitatea individuală a celui care o efectuează ;
- acţiunea respectivă constituie un demers constructiv, creator, elaborat, şi nu unul mecanic, repetitiv, de rutină ;
- activitatea ce concretizează o profesie implică aplicarea unei arte ;
- manifestarea presupune o dimensiune practică şi o latură teoretică sau speculativă ;
- tehnica muncii respective se însuşeşte într-o perioadă îndelungată de timp ;
- grupul care exercită activitatea se caracterizează prin organizare distinctă şi prin coerenţă internă ;
- acţiunea se afirmă ca o iniţiativă altruistă.

Teoreticienii utilizează formula *etică profesională* cu mai multe accepţii, în funcţie de sfera de cuprindere la care se raportează. Astfel, *în primul rând*, etica profesională numeşte teoria generală a moralei şi moralităţii aplicată la componenta vieţii ocupaţionale/profesionale a persoanelor şi a grupurilor, adică la acea parte a existenţei conturată în relaţie cu munca. Este vizată deci o etică profesională generală. Făcându-se abstracţie de o profesie concretă sau alta, de o specializare sau alta, etica profesională surprinde ceea ce este comun tuturor profesiilor sau ceea ce este reprezentativ şi caracteristic pentru morala umană prin exercitarea rolurilor profesionale. Prin urmare, nu prezintă importanţă apartenenţa unei persoane, de exemplu, la categoria inginerilor (fie ei agronomi, chimişti, mecanici ş.a.), a medicilor (generalişti, cardiologi, pediatri, radiologi etc.), a tehnicienilor, a cercetătorilor, a educatorilor etc., ci numai calitatea acestora de „profesionişti" sau de purtători ai „profesionalismului". Cu această accepţie, etica profesională valorifică ideea că *orice profesie* presupune impunerea/recunoaşterea autorităţii profesionale, derularea practicilor paternaliste şi instituirea unor drepturi ale clienţilor concomitent cu urmărirea scopului central legat de slujirea altruistă a societăţii.

În al doilea rând, etica profesională vizează studiul moralei şi al moralităţii pentru o profesie determinată întâlnită în câmpuri ocupaţionale specializate. De exemplu, calitatea de „cercetător ştiinţific" se manifestă în multiple domenii (psihologie, sociologie, antropologie, pedagogie ş.a. în general, în ştiinţele socioumane, dar şi în ştiinţele naturii, în cele tehnice etc.). Orizontul vizat este, desigur, mai restrâns faţă de cel indicat anterior, dar nu lipsit de probleme morale (care îşi revendică soluţionarea).

În al treilea rând, prin sintagma *etică profesională* se desemnează şi teoria asupra moralei şi moralităţii unei profesii concrete, strict specificate. Fiecare profesie are etica proprie ; medicii beneficiază de/cunosc/creează (deşi nu doar aceştia, ci şi beneficiarii serviciilor lor) o etică medicală, militarii – etica militară, pedagogii – etica pedagogică etc. În prezent, cele mai multe profesii şi-au clarificat reperele moralei proprii. Ceea ce face posibilă constituirea unui domeniu teoretic al eticii profesionale (implicit, depăşirea stadiului limitării la opinii mai mult sau mai puţin întâmplătoare despre o profesie sau alta) este tocmai conceperea unor teorii de sine stătătoare propuse de profesioniştii domeniilor respective. O etică profesională autentică, „profesionistă" se elaborează *de către* profesioniştii unui domeniu *pentru* profesioniştii acelui domeniu. Competenţa teoretică şi practică a profesionistului, calităţile lui morale (dovedite nu numai ca fiinţă umană generică, ci şi în practicarea unei profesii) pot conferi credibilitate, seriozitate unui demers de etică profesională. De aceea, de exemplu, etica medicală va fi concepută de medici, cea pedagogică, de pedagogi ş.a.m.d.

Deontologia. Deontologia profesională. Termenul *deontologie* şi preocupările sistematice ale domeniului de cunoaştere corespunzător sunt de dată relativ recentă : prima jumătate a secolului al XIX-lea. Realitatea socioumană a evoluat pe parcursul ultimelor două veacuri într-un sens care face absolut necesară raportarea persoanelor şi a grupurilor la deontologie. Impunerea noţiunii de *deontologie*[2] în limbajul eticii se datorează utilitaristului Jeremy Bentham (1748-1832), gânditor care l-a folosit pentru prima dată în titlul uneia dintre lucrările sale (*Deontology or the Science of Morality – Deontologia sau ştiinţa moralei*, carte apărută postum, în 1834). Filosoful dă termenului analizat accepţia de disciplină teoretică ce are ca scop evaluarea consecinţelor probabile/posibile ale unei acţiuni înaintea derulării acesteia. Deontologia urmăreşte să stabilească şi să exprime în forme adecvate cantitatea de plăcere sau de durere procurată de o acţiune agentului uman executor. În consecinţă, ea trebuie să decidă dacă manifestarea merită sau nu îndeplinită. Demers de esenţă utilitaristă, actualmente deontologia aparţine unui curent de gândire bine reprezentat în Europa şi America ultimelor două secole ; între iniţiatorii utilitarismului se numără şi filosofii John Stuart Mill (1806-1873) şi H. Sidgwick (1838-1900).

Ireductibilă la axiologie, deontologia a dobândit două sensuri importante (Stan, 2004, 34). *În primul rând*, prin raportare la teoria etică generală, s-a impus sensul larg al deontologiei sau *deontologia generală*. În acest caz, deontologia generală este preocupată de morala datoriei. Obiectul de studiu al acestui domeniu teoretic se structurează în legătură cu probleme referitoare la originea şi la condiţiile psihosociale de instituire a datoriei, la natura datoriei morale, la formele de manifestare a datoriei, la relaţia datoriei morale cu sensul vieţii, cu binele moral, cu conduita morală, cu conştiinţa morală, cu

2. Din punct de vedere etimologic, *deontologie* derivă din cuvintele greceşti *deon/deontos* şi *logos* ; primul este vehiculat cu înţelesul de *ceea ce se cade* sau *ceea ce este necesar* (în ultimă instanţă, *necesitate, obligaţie, datorie*), iar al doilea înseamnă *ştiinţă* (Apostol *et al.*, 1978, 189).

libertatea şi responsabilitatea, cu transcendentul ş.a.m.d. Deontologia se conturează în prezent ca filosofie sau ştiinţă a datoriei care studiază drepturile, îndatoririle şi etaloanele de acţiune şi apreciere într-un domeniu al vieţii social-utile (Cozma, 1996). Extinzând sfera iniţială a conceptului (care lua în considerare doar datoriile), un alt sens al deontologiei se referă la ansamblul de drepturi şi datorii din sfera practicării unei munci, însoţit însă şi de reflecţia asupra procesului de elaborare a acestor componente. Deontologia profesională apare ca etică aplicată unui domeniu de exercitare profesionalizată a activităţilor umane. Etica generală este astfel regândită şi reformulată contextual pentru cadrele manifestării profesionale a fiinţei umane. Din interiorul fiecărei profesii socioumane maturizate (organizate şi recunoscute social) se exprimă exigenţe de ordin moral, iar identificarea acestora se produce cu ajutorul eticii.

În al doilea rând, s-a conturat sensul strict al teoriei deontologice sau *deontologia profesională* care evidenţiază cercetarea datoriei în ipostaza de datorie profesională, nucleu al moralei profesionale. Pentru această ultimă situaţie, deontologia profesională integrează codurile moralei şi datoriei profesionale, specifică principiile generale şi normele caracteristice presupuse de orice exercitare nu numai eficientă, ci şi morală a unei activităţi profesionale şi problematizează asupra locului, poziţiei specialistului (unui anumit tip de profesie) în reţeaua relaţiilor sociale şi de muncă. Cu această accepţie trebuie înţelese deontologia didactică[3], deontologia învăţământului[4], deontologia pedagogică, deontologia educaţională, deontologia profesiei didactice, deontologia profesorului[5] (Ghiaţău, 2011, 16) şi deontologia educaţiei timpurii.

Atât în forma sa generală, cât şi în cea particulară, profesională, deontologia s-a dezvoltat şi se afirmă sub impulsul constituirii unei realităţi socioumane deosebit de complexe care integrează elemente originale, inedite în câmpul manifestărilor umane în general şi al relaţiilor interpersonale în particular, cu incidenţă directă asupra apariţiei unor probleme morale. Dintre acestea, cel mai des invocate sunt: multitudinea sistemelor de valori într-un context pluralist din punct de vedere cultural, religios, politic, economic, social; afirmarea unor noi domenii de activitate cu impact profund asupra vieţii individului şi asupra comunităţilor în ansamblul lor; impunerea noilor tehnologii; accesul larg al oamenilor la produsele create prin utilizarea noilor tehnologii. *Calculatorul* trebuie evidenţiat în special în acest cadru de discuţie pentru că îl pune pe om în noi roluri sociale: producător, agent comercial, programator, utilizator al calculatorului,

3. Deontologia didactică este teoria care studiază şi prescrie datoriile şi obligaţiile profesionale ale personalului didactic faţă de cei educaţi şi familiile acestora, faţă de colegi şi alţi profesionişti, faţă de opinia publică şi autoritatea de stat; ea are în vedere şi drepturile cadrelor didactice aşa cum sunt precizate prin legi, regulamente, statute, jurăminte şi tradiţii (Poenaru, 1992, 19).
4. Deontologia învăţământului, în viziunea lui Gilbert Longhi (2000, 19), „îşi propune să definească ce este învăţământul, unde începe, unde se opreşte, mai ales reperează ambiguitatea sau nelegitimitatea unor practici. (...) Ea exclude orice apropiere de doctrinele partidelor, de statutele sindicatelor, de textele fundamentale ale grupurilor confesionale sau de reglementările administrative. Deontologia pune în evidenţă probitatea, imparţialitatea sau neutralitatea în domeniile următoare: transmiterea cunoştinţelor, relaţiile dintre educatori, modurile de exercitare a profesiei, comunicarea cu elevii şi produsele învăţământului".
5. Deontologia profesorului studiază respectarea drepturilor educaţilor şi îndeplinirea de către cadrele didactice a obligaţiilor presupuse de derularea procesului de învăţământ în şcoală şi în afara şcolii/clasei (Popovici, 2000).

„componentă” umană într-o rețea informațională invizibilă necontrolabilă (în termeni absoluți) etc. (Cozma, 1997, 10).

Deontologismul sau condiția filosofică a deontologiei numește doctrina moralistă în conformitate cu care moralitatea constă *în a acționa așa cum trebuie*, indiferent dacă prin acțiune se realizează utilul sau binele (P. Foulquié); „criteriul corectitudinii morale își află sensurile în deontologism prin semnificațiile conceptelor fundamentale ale doctrinei: dreptatea și datoria. Căci a fi corect moralmente înseamnă a fi drept; iar a fi drept este o datorie fundamentală pentru om” (Grigoraş, 1999, 28).

Codul etic. În substanța concepțiilor etice sunt integrate anumite exigențe, cerințe sau norme cu intenția să fie respectate, interiorizate până la nivelul conștiinței morale și să fie aplicate în viața curentă a persoanelor și/sau grupurilor. Norma este înțeleasă în științele socioumane drept regulă de activitate, comportare sau creație instituită prin uzanță, tradiție, opinie publică sau drept (Apostol *et al.*, 1978, 500). Sensul indicat conservă sugestiile semantice induse de etimologia greacă, deoarece *nomos* are înțelesul de *lege*. Demersul elaborării normelor morale este complex și consumator de timp, întrucât conținutul lor trebuie conceput atât prin raportare la valori/valori absolute, cât și în funcție de o serie de circumstanțe care țin de condiția umană generică și de condițiile socioculturale de existență ale indivizilor sau comunităților. În forme de exprimare bogată, în toate cazurile normativitatea reflectă *gradul de necesitate* cu care se impune tipul de exigență revendicat. Astfel, sunt formulate îndemnuri, încurajări, recomandări, sfaturi etc., dar și reguli, principii, datorii sau legi în paralel cu conturarea unui model sau ideal. Etica și-a asumat ca funcție sau sarcină proprie elaborarea unor norme pentru conduita indivizilor și a grupurilor. „Morala teoretică și morala practică au ca obiect reglarea acțiunii”, observa L. Lévy-Brühl. „Numai că, în timp ce morala practică coboară în detaliul concret al datoriilor particulare, morala teoretică caută să se ridice la formula cea mai înaltă a obligației, binelui și justiției.” (Lévy-Brühl, 1904, 13) Etica, explică același gânditor, este prin esență legislativă; „ea nu are funcția de a cunoaște, ci de a prescrie. Cel puțin a cunoaște și a prescrie pentru ea nu este decât același lucru. Scopul său este de a aduce la un principiu unic, dacă este posibil, regulile directoare ale acțiunii” (Lévy-Brühl, 1904, 11). Prezența inevitabilă a normei în structura moralei a impus-o ca obiect distinct de cercetare pentru anumite subdiviziuni ale eticii; deontologia generală și deontologiile aplicate își orientează interesul tocmai asupra aspectului normativ, asupra datoriei, fie sub aspectul ei general, fie în ipostazele sale specifice.

Codul[6] etic cuprinde o categorie distinctă de norme, mai exact, normele cu conținut etic. Ele reglementează raporturile dintre oameni prin prisma *tuturor valorilor morale*

---

6. În limba latină, *codex* numește *tăblița de scris*, *registrul* sau *cartea* în care se consemnează anumite date semnificative (Apostol *et al.*, 1978, 123). În limba română, termenul *cod* se utilizează cu diferite accepții. Înțelesul moral nu este privilegiat între celelalte, după cum nu este nici neglijat. Substantivul se referă cel mai frecvent la un act normativ, dar și la sistemul de semne/simboluri folosite în reprezentarea și transmiterea informațiilor sau a mesajelor (ceea ce îl leagă de verbul *a coda/a codifica*). Alte accepții ale termenului *cod* vizează situațiile particulare numite prin expresiile *cod poștal*, *cod genetic*, *cod de culori etc.* (Marcu, 2002, 189). Orice cod trebuie receptat ca un ansamblu unitar și sistematizat al semnelor pe care le integrează (Apostol *et al.*, 1978, 123). În funcție de felul normelor pe care le cuprinde consubstanțial, codul poate să se ipostazieze multiplu: cod social, cod cultural, cod juridic, cod etic/moral, cod deontologic, cod al bunelor maniere etc. Codul social, de pildă, se referă

existente şi în special pe baza celor fundamentale: binele, dreptatea, datoria, responsabilitatea morală, omenia, generozitatea, onoarea, iubirea, libertatea, curajul etc. Codurile etice conţin pe lângă valorile morale şi principiile morale esenţiale receptate ca elemente structurale interdependente ale moralei. Atunci când persoanele care exercită o anumită ocupaţie au un cod etic aferent muncii desfăşurate, acest fapt constituie una dintre condiţiile de instituire a calităţii de profesie pentru activitatea respectivă. Asemenea codului deontologic, codul etic se prezintă atât în expresie formală (scrisă), cât şi ca mesaj informal (oral, transmis prin tradiţie, adică pe bază de cutume, obiceiuri).

Existenţa unui cod etic formal nu face inutilă exprimarea ideilor despre valoarea morală a acţiunilor profesionale exercitate de diferiţi agenţi în modalităţi alternative. Dimpotrivă, se recomandă şi se practică o multitudine de variante procedurale pentru ca exerciţiul deliberării morale să fie cât mai intens şi mai aprofundat. Chiar dacă se prezintă în formă succintă, esenţializată, codul etic (ca şi cel deontologic, de altfel) este conceput şi structurat tocmai pe baza unei *dezbateri* ce se doreşte a fi cât mai susţinută şi mai argumentată mai ales în legătură cu dilemele morale. Acelaşi instrument are ca finalitate fundamentală stimularea/întreţinerea meditaţiei axiologic-morale, pe fondul orientării generale pe care o imprimă schimbului de idei angajat. Pentru practicanţii unei profesii, codul etic se adresează conştiinţei lor profesionale.

Codul deontologic. Integrează ansamblul normelor pe care agenţii sociali trebuie să şi le asume când consideră că *datoria* este o valoare centrală, fundamentală între celelalte valori morale. Există coduri deontologice pentru numeroase manifestări socioumane: asistenţă socială, asistenţă psihologică, asistenţă/activitate pedagogică, activitate medicală, pastorală, jurnalistică, poliţienească, administrativă etc. Şi ocupaţiile neprofesionale deţin coduri proprii. Aspirantul la exercitarea unui rol profesional determinat trebuie să adere explicit la conţinutul codului deontologic/etic în vigoare.

Codurile deontologice sunt autonormative; reglementările pe care le conţin au caracter sistematic şi coerent, fiind explicite. Normele care dau substanţă codurilor devin reperele unui ghid moral asumat de profesioniştii unui anume tip de activitate derulat în societate; prin prisma respectării cerinţelor deontologice decantate se asigură premise pentru atingerea nivelului moralităţii unui grup societal. De asemenea, codul deontologic specifică valorile morale ce motivează normele fixate şi, astfel, conferă sens intervenţiilor corespunzătoare, deoarece „la toate nivelurile vieţii morale, intuiţia valorii precedă conştiinţa datoriei" (Tompea, 2003, 401).

Aceste coduri integrează în structura ideatică cel puţin două repere esenţiale: *sistemul drepturilor* (permisiunilor/promisiunilor) pe care îl pot exercita agenţii acţiunii socioprofesionale respective (în calitatea pe care şi-o etalează) şi *sistemul obligaţiilor şi al responsabilităţilor* (cererilor posibile/datoriilor) pe care orice practicant al unei profesii

---

la ansamblul regulilor ce trebuie asimilate/respectate de indivizi pentru a fi admişi/acceptaţi într-o societate. Teoreticienii constată că multiplicarea profesiunilor din ultimele decenii şi, pe acest fond, trecerea inevitabilă a persoanelor de la o ocupaţie consacrată socialmente la alta, practicarea concomitentă a mai multor ocupaţii profesionale de către acelaşi individ, precum şi alţi factori favorizează diversificări ample ale sistemelor normative în funcţie de structura profesiunilor şi de dinamica lor. Acest fapt se accentuează şi ca urmare a prezenţei unor componente sau caracteristici comune tuturor profesiilor; cooperarea, competiţia sau comunicarea, observă T. Sârbu (1999, 16), sunt aspecte pentru care se instituie ansambluri normative proprii.

trebuie să şi-l asume liber şi conştient. Anumite coduri deontologice, explică D. Tompea (2003, 408), „prescriu, alături de regulile pe care trebuie să le urmeze profesioniştii, şi sancţiunile pe care le vor suporta membrii unei profesii care nu respectă normele specifice acesteia".

Decantarea registrului valorilor şi normelor morale structurate pentru realizarea datoriei profesionale are ca efecte un ansamblu de aspecte ce pot fi asimilate *funcţiilor codului deontologic* (Tompea, 2003, 408-409) :

a) *pentru membrii unui grup profesional*, codul deontologic asigură ghidarea, orientarea reflexiei şi a deciziei acţionale atunci când apar situaţii dificile sau dilematice ;
b) *pentru beneficiarii serviciilor* asigurate de practicienii unei profesii, codul deontologic asigură clienţii de competenţa, de profesionalismul celor din urmă ;
c) *pentru agenţii din întreaga reţea* implicată în acordarea unui serviciu (profesionistul în relaţiile lui cu toate categoriile de persoane implicate direct sau indirect, ca sursă sau beneficiar în acţiunea derulată), codul deontologic reglementează raporturile instituite şi garantează primatul respectării intereselor clienţilor ;
d) *pentru membrii unui grup profesional*, codul deontologic asigură supervizare şi consultanţă cu scop evaluativ.

Prin fundamentarea lor preponderent morală, codurile deontologice nu pot suplini codurile juridice ; acestea din urmă, datorită caracterului lor pozitiv, clar, se bucură de posibilitatea de a fi aduse la îndeplinire prin forţa de constrângere statală. Însă practicienii trebuie să se raporteze cu aceeaşi responsabilitate atât la codurile juridice, cât şi la cele deontologice.

29.3. Grija – valoare morală şi imperativ deontologic prioritar în educaţia timpurie

Grija este o atitudine complexă, delimitată la diverse niveluri, care implică o relaţie specială între doi poli : purtătorul grijii şi receptorul ei. Fiind „orice îl ajută pe celălalt să se dezvolte", grija susţine viaţa, derularea ei normală, optimă ; ca „relaţie moral-emoţională", grija presupune atenţie şi respect pentru celălalt şi materializarea unei responsabilităţi complexe (van Manen, 2002). În contextul educaţiei timpurii, grija este o modalitate fundamentală de a ajuta copiii să progreseze, *mai ales* ca efect al oferirii atenţiei, responsabilităţii şi respectului (Engster, 2005, 54-55).

Grija se exprimă în activarea unor resorturi psihologice specifice, dar se materializează şi ca practică societală ; prin a doua ipostază, grija deschide drumul pentru crearea a numeroase oportunităţi de acţiune în toate sectoarele vieţii sociale. Pentru *toate* activităţile umane, inclusiv cele profesionale, relaţia de grijă este, dar mai cu seamă *trebuie* apreciată drept valoare morală fundamentală. Fără să fie un principiu abstract, grija ridică o serie de probleme practice care se nuanţează în funcţie de contextul profesional. Astfel, în educaţia timpurie grija poate fi concepută ca valoare-cheie de la care trebuie să se pornească în apărarea şi în promovarea altor valori.

Cu toate că de-a lungul timpului numeroşi gânditori au reflectat asupra conceptului de *grijă*, acesta a devenit foarte vizibil odată cu resemnificările aduse de autoarele feministe

Nel Noddings şi Carol Gilligan după anii 1980. Pentru acestea, grija desemnează actul complex derulat între două părţi : purtătorul grijii (persoana care acordă grijă) şi receptorul grijii (persoana îngrijită). În lucrarea *In a Different Voice*, Carol Gilligan (1982) a pus accentul pe perspectiva de gen, semnalând modurile diferite de raţionament ale bărbaţilor şi ale femeilor în confruntarea cu dilemele morale. Plecând de la modelul lui Kohlberg despre stadialitatea morală şi analizând răspunsurile băieţilor şi fetelor la dilema lui Heinz, Gilligan a ajuns la concluzia că eul feminin dă prioritate relaţionării şi conexării la alţii, în timp ce eul masculin privilegiază corectitudinea, dreptatea. Astfel, grija este asociată mai ales cu atitudinea femeilor faţă de semeni, această conduită fiind încurajată de practicile familiale şi sociale.

Conceptul care descrie cel mai elocvent situaţia oferirii grijii în domeniul public este *grija etică* ; ea îşi dezvăluie cu uşurinţă specificul dacă este analizată în paralel cu *grija naturală* (Noddings, 1984). Nel Noddings explică elocvent diferenţa identitară dintre acestea ; atunci când avem grijă de cineva *pentru că vrem*, vorbim despre grija naturală, iar când avem grijă *pentru că trebuie*, delimităm grija etică. În planul vieţii familiale este caracteristică sau se aplică grija naturală, pe când în domeniul profesiilor se activează grija etică. Grija etică este o formă deliberată, controlată/mai puţin spontană a grijii decât grija naturală (Tong, 1997, 164).

Ce înseamnă să fii purtător al grijii, în sensul eticii grijii ? Noddings şi Allmark oferă două perspective explicative complementare la întrebarea anterioară. Nel Noddings (1984, 11-12) structurează trei cerinţe pentru instituirea grijii, două vizând purtătorul grijii şi una receptorul acesteia ; purtătorul grijii apare ca persoana care trebuie să manifeste o gândire altruistă cu privire la nevoile celorlalţi şi care, de asemenea, trebuie să fie decentrată motivaţional. Nu mai puţin responsabil de materializarea atitudinii protective sau care presupune grija/grija etică, receptorul grijii trebuie să se implice adecvat în relaţia de sprijin de care beneficiază, să răspundă primului într-un mod cuvenit. La rândul său, Allmark (1995, 23) consideră că ipostaza menţionată se poate configura atunci când sunt îndeplinite cel puţin două condiţii : în primul rând, purtătorului grijii trebuie să îi pese de lucrurile corecte, el trebuie să creadă într-un set de valori autentice/acceptabile, corecte socialmente, iar în al doilea rând, persoanei trebuie să îi pese corect, adică să aibă sensibilitate pentru alte persoane, pentru nevoile lor speciale şi să fie capabilă/disponibilă să răspundă adecvat acestora. După cum se observă, condiţiile amintite sunt aplicabile fără dificultăţi în managementul grupului de copii în legătură cu stabilirea pedepselor şi recompenselor, organizarea grupurilor de activitate (de învăţare şi joc), gestiunea autorităţii etc.

O altă orientare ce trebuie avută în vedere în problema decodificării sensului grijii este cea a autoarelor feministe care la un moment dat au considerat că grija nu este o temă specifică discursurilor care promovează genul, că trebuie situată în contexte mai largi. Astfel, s-a impus ideea că, nereprezentând o particularitate a moralităţii femeilor, grija trebuie valorificată ca principiu social şi politic. Cu o contribuţie decisivă în această problemă, Joan Tronto (1993) a văzut grija ca practică societală, instituţională, dar şi culturală ; Tronto defineşte grija ca activitate a speciei care include tot ceea ce se face pentru a menţine, a continua şi „a repara lumea noastră", astfel încât să putem trăi în ea cât mai bine posibil. Lumea invocată anterior include corpurile umane, fiinţa umană ca întreg/ceea ce desemnăm prin acel „noi înşine" şi mediul existenţei oamenilor împletite împreună într-o ţesătură complexă ce susţine *viaţa* (Tronto, 1993, 103). Cu alte cuvinte, grija este o problemă generală care priveşte pe toţi oamenii, fiind în legătură cu toate

activităţile sociale desfăşurate, nu numai cu demersurile din plan individual/privat. Numai acţionând împreună, oamenii vor putea satisface nevoile de grijă mereu în creştere.

Acelaşi analist (Tronto, 1993, 109) delimitează patru faze ale procesului grijii :

- prima fază constă în „a-ţi păsa de" (*caring about*), ceea ce presupune recunoaşterea la celălalt a nevoii de grijă ;
- a doua fază se referă la „a avea grijă de" (*taking care of*), implică asumarea responsabilităţii faţă de celălalt şi proiectarea unor moduri adecvate de acţiune ;
- a treia etapă presupune „a oferi grijă" (*care-giving*), adică a efectua o activitate concretă (eventual împreună cu receptorul grijii) pentru ca nevoia de grijă să fie satisfăcută ;
- ultima fază constă în „a primi grija" (*care-receiving*) şi se referă la reacţiile de răspuns ale receptorului în raport cu oferirea grijii.

Desigur, cele patru faze alcătuiesc un întreg, dar fiecare antrenează în mod specific alte valori – atenţia, responsabilitatea (nu doar legală, ci „înrădăcinată biologic"), competenţa şi, respectiv, capacitatea de reacţie. Aceste valori sunt intrinsece, consubstanţiale grijii (Tronto, 1993, 129-133), dar rămân complementare în raport cu *grija ca întreg* ce trebuie recunoscută ca valoare morală centrală, fundamentală şi ca imperativ deontologic prioritar în educaţia timpurie.

În ceea ce priveşte contextul educaţiei timpurii, se cer clarificate prin eforturi distincte cel puţin două întrebări : *ce înseamnă grija oferită copiilor mici* şi *cum o practicăm* având în vedere scopul educativ care animă relaţia adult-copil şi contextul educogen dezirabil în care o activăm. Abordarea acestor interogaţii presupune câteva precizări succinte lipsite de echivoc. *În primul rând*, grija nu se confundă cu dragostea, cu apropierea cadrului didactic de copii/educabili până la nivelul unei relaţii intime. Nu se poate face abstracţie de faptul că în relaţia educaţională formator-copil se configurează aşa-zisul travaliu emoţional (Isenbarger şi Zembylas, 2006, 123), care îi solicită pe dascăli să facă eforturi pentru a-şi controla emoţiile negative (lucru ce nu este foarte simplu), pentru a oferi adecvat numai emoţiile acceptate din punct de vedere social şi moral. Dar, chiar având în vedere caracteristicile muncii emoţionale, specificul relaţiei educator-copil este generat de natura sarcinilor de comunicare/asimilare/propunere de conţinuturi variabile/învăţare, iar acesta nu trebuie eludat. De asemenea, grija nu înseamnă indulgenţă şi trecerea cu vederea a greşelilor, nu presupune doar zâmbete şi îmbrăţişări. Aceasta este o abordare superficială, în care grija se referă doar la o stare bună, la un sentiment confortabil, acceptabil (şi se exprimă în a fi drăguţ, amabil). *În al doilea rând*, trebuie valorificată cu discernământ ideea lui Goldstein conform căreia grija pentru copii este în acelaşi timp un act emoţional şi unul intelectual de mare complexitate (Goldstein, 1998). Nefiind o activitate nonintelectuală, ea nu poate fi totuşi separată de gândire. În această ipostază inedită, ea formează un fundal legitim pe care trebuie să se bazeze curriculumul pentru educaţia timpurie.

Straits (2007, 174) a stabilit printr-o cercetare o serie de indicatori ai grijii pentru instrucţia liceală. Unii dintre ei pot fi valorizaţi fără nicio reţinere şi pentru educaţia copiilor de vârstă mică ; de exemplu : a fi disponibil în relaţia cu copiii/elevii pentru problemele pe care le semnalează, a respecta copiii/elevii ca indivizi, a fi dispus la efort suplimentar, a răspunde cu bunăvoinţă întrebărilor adresate, a invita pe educaţi la discuţii în afara activităţilor formale, a cunoaşte copiii/elevii, a dori ca cei formaţi să aibă succes.

Manifestările enumerate favorizează delimitarea unor ipostaze/forme/tipuri ale grijii ; Isenbarger şi Zembylas (2006, 132) au identificat trei forme ale acestei manifestări umane : *grija pedagogică* (a-ţi păsa de expectanţele academice ale copiilor), *grija morală* (exigenţa, atenţia în legătură cu valorile selectate pentru a fi comunicate copiilor în demersurile formale, cel puţin) şi *grija culturală* (preocuparea responsabilă pentru transmiterea valorilor şi cutumelor/tradiţiilor/normelor culturii din care fac parte copiii şi grupurile de apartenenţă ale acestora). Analizând două perspective ale relaţiei educator-elev, Doyle şi Doyle (2003, 260-261) vorbesc la rândul lor despre două variante identitare ale grijii : „grija pentru elevi" şi „grija pentru activitatea prestată de către elevi" (grijă spre elevi), dar în legătură cu grija însăşi. În timp ce prima este relativ uşor de explicat, a doua trimite la grijă ca activitate metacognitivă a elevilor ; indiferent de vârstă, copiii trebuie „să gândească, să implementeze şi să reflecteze la cât sunt de implicaţi în grija pentru alţii". Totuşi, în general, relaţia educaţională este de grijă între iniţiatorul formal al relaţiei, educatorul, şi receptorul ei, copilul/elevul. Referindu-se la profesor, Guzman şi colaboratorii săi (2008, 488) prezintă două maniere de a acţiona ale educatorilor ca expresie a grijii pedagogice, mai cu seamă „a preda din inimă" şi „a preda cu inimă". În pofida aparentei ambiguităţi, chiar subiectivităţi a termenilor, ei sunt definiţi cu meticulozitate : „a preda din inimă" este o situaţie asociată cu grija vizibilă probată convingător de educatorii care îşi îndeplinesc eficient sarcinile faţă de elevi şi se opresc la acestea. „A preda cu inimă" se referă la abilitatea de a oferi grija chiar dincolo de îndeplinirea sarcinilor profesionale, de a avea o prezenţă plină de grijă în general în instituţii, în afara lor, în legătură cu conţinuturile programate, dar şi cu cele aleatorii etc. (Guzman *et al.*, 2008, 495).

Judecăţile cotidiene solicitate profesorilor despre şi pentru copiii mici (de care sunt direct responsabili profesional) şi persoanele cu care interacţionează curent (în mediul familial şi extrafamilial) solicită cadre valorice şi normative de natură etică riguroase, consecvent şi corect/prudent/înţelept activate (Cummings *et al.*, 2001 ; Dahlberg şi Moss, 2005 ; Dunn, 2003 ; Vasconcelos, 2006). De aceea, un aspect esenţial al sferei îngrijirii şi educaţiei timpurii solicită cadrelor didactice să conştientizeze *dacă* şi *cum* conectează teoria morală (asimilată/existentă) la practica formativă eficientă şi în egală măsură morală, mai ales în situaţii ce revendică decizii la probleme cu conţinut moral, la dileme morale (Lyons, 1990 ; Tirri, 1999 ; Tirri şi Husu, 2000). Încercările modeste de cercetare în domeniul eticii educaţiei timpurii şi regăsirea insuficientă a dimensiunii etice în demersurile politice aferente generează disfuncţii serioase în impunerea identităţii profesionale a specialiştilor în educaţia timpurie sub aspectul componentei morale.

În demersurile formative propriu-zise care îi vizează pe copiii mici şi în pregătirea cadrelor didactice pentru categoria menţionată, invocarea eticii educaţiei timpurii trebuie receptată ca o necesitate prioritară (Giovacco-Johnson, 2011).

Referinţe bibliografice

Allmark, P. (1995). Can There Be an Ethics of Care? *Journal of Medical Ethics*, *21*, 19-24.

Apostol, P., Banu, I., Becleanu Iancu, A., *et al.* (1978). *Dicţionar de filozofie*. Bucureşti : Editura Politică.

Brehier, E. (1922). *Les stoïciens*. Paris : Gallimard.

Cozma, C. (1996). *Etică şi deontologie*. Iaşi : Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.
Cozma, C. (1997). *Elemente de etică şi deontologie*. Iaşi : Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.
Cummings, R., Dyas, L., Maddux, C., & Kochman, A. (2001). Principled Moral Reasoning and Behavior of Pre-service Teacher Education Students. *American Educational Research Journal, 38(1)*, 143-158.
Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Londra : Routledge.
Doyle, L.H., & Doyle, P.M. (2003). Building Schools as Caring Communities : Why, What, and How ? *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 76(5)*, 259-260.
Dunn, M. (2003). Putting the Child First : How one Student Teacher Negotiated the Moral Landscape of Teaching. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 24(1)*, 51-60.
Engster, D. (2005). Rethinking Care Theory : The Practice of Caring and the Obligation to Care. *Hypatia, 20(3)*.
Ghiaţău, R. (2011). *Codul deontologic al profesiei didactice*. Iaşi : Sedcom Libris.
Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice : Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge : Harvard University Press.
Giovacco-Johnson, T. (2011). Applied Ethics as a Foundation in Early Childhood Teacher Education : Exploring the Connections and Possibilities, *Early Childhood Education Journal, 38*, 449-456.
Goldstein, L.S. (1998). More than Gentle Smiles and Warm Hugs : Applying the Ethic of Care to Early Childhood Education. *Journal of Research in Childhood Education, 12(2)*, 244-261.
Grigoraş, I. (1999). *Probleme de etică*. Iaşi : Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.
Guzman, A.B., Uy, M., Siy, E.Y., Torres, R.K., Tancioco, J.F., & Hernandez, J.R. (2008). From Teaching from the Heart to Teaching with a Heart : Segmenting Filipino College Students' Views of their Teachers' Caring Behavior and their Orientations as Cared-for Individuals. *Asia Pacific Education Review, 9(4)*, 487-502.
Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times : Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Londra : Cassell.
Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The Emotional Labour of Caring in Teaching. *Teaching and Teacher Education, 22*, 120-134.
Kennedy, A. (2008). „You Are Welcome" : An Ethical Approach to Child Care. *Exchange, 30(5)*, 46-48.
Lemosse, M. (f.a.). Le „professionnalisme" des enseignants : le point de vue anglais. *Recherches et formation, 6*.
Lévy-Brühl, L. (1904). *Morala şi ştiinţa moravurilor*. Paris : Félix Alcan.
Longhi, G. (2000). Pentru o deontologie a învăţământului. *Educaţia ieri-azi-mâine, Buletinul DPPD*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza" din Iaşi.
Lyons, N. (1990). Dilemmas of Knowing : Ethical and Epistemological Dimensions of Teacher's Work and Development. *Harvard Educational Review, 60*, 159-181.
Marcu, F. (2002). *Marele dicţionar de neologisme*. Bucureşti : Saeculum IO.
MECT (2011). *Codul de etică pentru învăţământul preuniversitar*, proiect. http : //www.didactic.ro/materiale/codul-de-etica-pentru-invatamantul-preuniversitar.
Miroiu, M., & Bledea, G.N. (2000). *Etica profesională*, curs universitar. Universitatea din Bucureşti.
Mitrofan, N. (1988). *Aptitudinea pedagogică*. Bucureşti : Editura Academiei.
Nash, R.J. (1991). Three Conceptions of Ethics for Teacher Educators. *Journal of Teacher Education, 42(3)*, 163-172.
Noddings, N. (1984). *Caring : A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley : University of California Press.
Poenaru, R. (1992). *Deontologie generală. Substanţa ideii*. Bucureşti : Erasmus.
Popovici, D. (2000). *Didactica – soluţii noi la probleme controversate*. Bucureşti : Aramis.
Sanacore, J. (2005). Genuine Caring and Literacy Learning for African-American Children. *The Reading Teacher, 57(8)*, 744-753.

Sârbu, T. (1999). *Introducere în deontologia comunicării*. Iaşi: Cantes.

Sergiovanni, T.J. (1994). *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey Bass.

Stan, L. (2004). Etică şi deontologie. In *Pedagogie-psihologie. Cursurile anului II*, învăţământ la distanţă, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.

Stan, L. (2014). *Pedagogia preşcolarităţii şi şcolarităţii mici*. Iaşi: Polirom.

Straits, W. (2007). „She's Teaching Me": Teaching with Care in a Large Lecture Course. *College Teaching*, *55(4)*, 170-175.

Sumsion, J. (2000). Caring and Empowerment: A Teacher Educator's Reflection on an Ethical Dilemma. *Teaching in Higher Education*, *5(2)*, 167-179.

Taggart, G. (2014). Compassionate Pedagogy: the Ethics of Care in Early Childhood Professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, *1-13*.

Tirri, K. (1999). Teachers' Perceptions of Moral Dilemmas at School. *Journal of Moral Education*, *28(1)*, 31-47.

Tirri, K., & Husu, J. (2000). Uncovering a Relational Epistemology of Ethical Dilemmas in Early Childhood Education. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Tompea, D. (2004). Deontologia asistenţei sociale şi construcţia paradigmei profesionale. In G. Neamţu (coord.), *Tratat de asistenţă socială*. Iaşi: Polirom.

Tong, R. (1997). Feminist Perspectives on Empathy as an Epistemic Skill and Caring as a Moral Virtue. *Journal of Medical Humanities*, *18(3)*.

Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. Londra: Routledge.

van Manen, M. (2002). Care-as-Worry, or „Don't Worry, Be Happy". *Qualitative Health Research*, *12(2)*, 262-278.

Vasconcelos, T. (2006). Children's Spaces as Sites for Ethical Practices: A „School-as-a-Tree" in an Economically Impoverished Neighbourhood. *International Journal of Early Years Education*, *14(2)*, 169-182.

Wall, J. (2010). *Ethics in Light of Childhood*. Washington, DC: Georgetown University Press.

*** (1984). *DEX*. Bucureşti: Editura Academiei Republicii Socialiste România.

*** (1979). *Teologia morală ortodoxă*, vol. I. Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti.

COLLEGIUM. Ştiinţele educaţiei

au apărut:

Gabriel Albu – *Introducere într-o pedagogie a libertăţii. Despre libertatea copilului şi autoritatea adultului*

Liviu Antonesei – *Paideia. Fundamentele culturale ale educaţiei*

Liviu Antonesei, Dr. Yehia A.I. Abdel-Aal, Mohamed R. El-Tahlawi, Dr. Nabila T. Hassan – *Managementul universitar. De la viziunea conducerii la misiunea de succes*

Carmen Creţu – *Psihopedagogia succesului*

Constantin Cucoş – *Istoria pedagogiei. Idei şi doctrine fundamentale*

Geneviève Meyer – *De ce şi cum evaluăm*

Adrian Miroiu (coord.), Vladimir Pasti, Cornel Codiţă, Gabriel Ivan, Mihaela Miroiu – *Învăţământul românesc azi*

J.M. Monteil – *Educaţie şi formare. Perspective psihosociale*

André de Péretti, Jean-André Legrand, Jean Boniface – *Tehnici de comunicare*

Elena Joiţa – *Management educaţional*

Horst Schaub, Karl G. Zenke – *Dicţionar de pedagogie*

Jean Voegler (coord.) – *Evaluarea în învăţământul preuniversitar*

Lavinia Bârlogeanu – *Psihopedagogia artei. Educaţia estetică*

Ioan Cerghit, Ioan Neacşu, Ion Negreţ-Dobridor, Ion-Ovidiu Pânişoară – *Prelegeri pedagogice*

Liviu Antonesei – *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice şi transdisciplinare ale educaţiei*

Gabriel Albu – *În căutarea educaţiei autentice*

Emil Păun, Romiţă Iucu (coord.) – *Educaţia preşcolară în România*

Viorel Ionel – *Pedagogia situaţiilor educative*

Elena Joiţa – *Educaţia cognitivă. Fundamente. Metodologie*

Mariana Momanu – *Introducere în teoria educaţiei*

Adrian Neculau – *Educaţia adulţilor. Experienţe româneşti*

Ion Negreţ-Dobridor, Ion-Ovidiu Pânişoară – *Ştiinţa învăţării. De la teorie la practică*

Ioan Cerghit – *Metode de învăţământ* (ediţia a IV-a revăzută şi adăugită)

Romiţă B. Iucu – *Managementul clasei de elevi. Aplicaţii pentru gestionarea situaţiilor de criză educaţională*

Alois Gherguţ – *Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii diferenţiate şi incluzive în educaţie* (ediţia a II-a revăzută şi adăugită)

Alois Gherguţ – *Management general şi strategic în educaţie. Ghid practic*

Ramona Paloş, Simona Sava, Dorel Ungureanu (coord.) – *Educaţia adulţilor. Baze teoretice şi repere practice*

Ion Al. Dumitru – *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice şi sugestii practice* (ediţia a II-a revăzută şi adăugită)

Ion Negreţ-Dobridor – *Teoria generală a curriculumului educaţional*

Constantin Cucoş – *Teoria şi metodologia evaluării*

Lucian Ciolan – *Învăţarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*

Adrian Vicenţiu Labăr – *SPSS pentru ştiinţele educaţiei. Metodologia analizei datelor în cercetarea pedagogică*
Romiţă B. Iucu – *Instruirea şcolară. Perspective teoretice şi aplicative* (ediţia a II-a revăzută şi adăugită)
Dan Potolea, Ioan Neacşu, Romiţă B. Iucu, Ion-Ovidiu Pânişoară (coord.) – *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat şi gradul didactic II*
Ioan Cerghit – *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii* (ediţia a II-a revăzută şi adăugită)
Anca Nedelcu – *Fundamentele educaţiei interculturale. Diversitate, minorităţi, echitate*
Ion-Ovidiu Pânişoară – *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*
Nicoleta Laura Popa, Liviu Antonesei (coord.), Adrian Vicenţiu Labăr – *Ghid pentru cercetarea educaţiei*
Alois Gherguţ, Ciprian Ceobanu – *Elaborarea şi managementul proiectelor în serviciile educaţionale. Ghid practic*
Dorina Sălăvăstru – *Psihologia învăţării. Teorii şi aplicaţii educaţionale*
Sorin Cristea – *Fundamentele pedagogiei*
Ioan Neacşu – *Introducere în psihologia educaţiei şi a dezvoltării*
Alois Gherguţ – *Evaluare şi intervenţie psihoeducaţională. Terapii educaţionale, recuperatorii şi compensatorii*
Liliana Stan – *Pedagogia preşcolarităţii şi şcolarităţii mici*
Constantin Cucoş – *Educaţia estetică*
Constantin Cucoş – *Pedagogie* (ediţia a III-a revăzută şi adăugită)
Ion-Ovidiu Pânişoară – *Comunicarea eficientă* (ediţia a IV-a revăzută şi adăugită)
Ciprian Ceobanu – *Învăţarea în mediul virtual*
Liliana Stan (coord.) – *Dezvoltarea copilului şi educaţia timpurie*
Alois Gherguţ – *Educaţia incluzivă şi pedagogia diversităţii*
Liliana Stan (coord.) – *Educaţia timpurie. Probleme şi soluţii*

www.polirom.ro

Redactor: Ramona Lupu
Coperta: Radu Răileanu
Tehnoredactor: Gabriela Gheţău

Bun de tipar: februarie 2016. Apărut: 2016
Editura Polirom, B-dul Carol I nr. 4 • P.O. BOX 266
700506, Iaşi, Tel. & Fax: (0232) 21.41.00; (0232) 21.41.11;
(0232) 21.74.40 (difuzare); E-mail: office@polirom.ro
Bucureşti, Splaiul Unirii nr. 6, bl. B3A,
sc. 1, et. 1, sector 4, 040031, O.P. 53
Tel.: (021) 313.89.78; E-mail: office.bucuresti@polirom.ro

Tiparul executat la S.C. Tipo-Lidana S.R.L.
Calea Unirii nr. 35, Suceava
Tel.: 0230/517.518; Fax: 0330/401.062
E-mail: office@tipolidana.ro; www.tipolidana.ro

Ştiinţele educaţiei

EDUCAŢIA TIMPURIE

Probleme şi soluţii

Copilăria timpurie, intervalul de la naştere şi până la împlinirea vârstei de 6-7 ani, reprezintă cea mai importantă perioadă din viaţa copiilor. Acum dezvoltarea lor este foarte rapidă, iar deficienţele de învăţare şi cele psihocomportamentale pot fi mai uşor depistate şi remediate. Plecând de la aceste premise, autorii prezintă principalele repere ale educaţiei timpurii, mijloacele educative, provocările actuale şi posibile soluţii, precum şi aspecte legate de activitatea cadrelor didactice. Soluţiile propuse au drept scop o dezvoltare intelectuală şi socială armonioasă a copiilor, obţinerea unor performanţe şcolare superioare, scăderea ratei eşecului şcolar şi a abandonului. Volumul pune la dispoziţia studenţilor de la facultăţile de ştiinţe ale educaţiei, psihologie sau asistenţă socială şi practicienilor din aceste domenii rezultatele celor mai recente cercetări, precum şi noi direcţii de analiză.

Dezvoltarea comportamentelor de autonomie personală şi socială ale preşcolarilor • Stima de sine şi dezvoltarea ei la copil • Pregătirea copiilor pentru şcoală • Jocul – activitatea serioasă a copilului • Parteneriatul cu familia în educaţia timpurie • Recompensele şi rolul lor în educaţia timpurie • Stresul la copii • Consilierea curriculară pentru educaţia timpurie • *Digikids* sau impactul tehnologiei asupra dezvoltării copiilor • Dimensiunea de gen la vârstele mici • Premise timpurii ale comportamentului vocaţional • Educaţia timpurie în alternativa educaţională Montessori • Grădiniţa Step by Step • Educaţia muzicală timpurie în Şcoala Yamaha

Collegium

ISBN 978-973-46-5978-4
9 789734 659784

EDITURA POLIROM
www.polirom.ro

Carte publicată şi în ediţie digitală

Foto copertă: © poznyakov/Depositphotos.com